



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR
EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Natalia Albaladejo Blázquez

Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante
Departamento de Psicología de la Salud

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA



Autora: Natalia Albaladejo Blázquez

Directores: Dra. Rosario I. Ferrer Cascales
Dr. Abilio Reig Ferrer

2011



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Departamento de Psicología de la Salud

EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO CIENCIAS DE LA SALUD

Autora: Natalia Albaladejo Blázquez

Dirigida por:

Dra. Rosario I. Ferrer Cascales

Catedrática de Escuela Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud y Secretaria del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

Dr. Abilio Reig Ferrer

Catedrático de Universidad del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico y Director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*Esta tesis doctoral ha recibido una Ayuda a la Investigación 2011, modalidad
tesis doctoral, del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert,
organismo autónomo de la Diputación de Alicante*

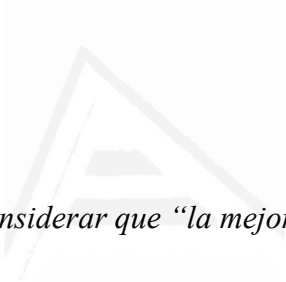
Dña. Rosario I. Ferrer Cascales, Catedrática de Escuela Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Alicante y Secretaria del Departamento de Psicología de la Salud y D. Abilio Reig Ferrer, Catedrático de Universidad del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico y Director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

CERTIFICAN:

Que Dña. Natalia Albaladejo Blázquez, ha realizado bajo su inmediata dirección y supervisión el trabajo titulado “Evaluación de la Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria” y habiendo sido terminado en esta fecha y revisado su contenido, se estima que reúne las condiciones necesarias para optar al grado de Doctora en Psicología.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firman el presente certificado en Alicante, a 7 de Noviembre de 2011.

Prof. Dra. Dña. Rosario I. Ferrer Cascales Prof. Dr. D. Abilio Reig Ferrer



*A mis padres, Adolfo y Natalia,
por considerar que “la mejor herencia es una buena educación”*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS

En especial, quiero manifestar mi máximo agradecimiento a las dos personas que más han colaborado para que esta tesis sea una realidad, mis directores de tesis doctoral:

A la profesora Dra. Rosario I. Ferrer Cascales, Catedrática de Escuela Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud y Secretaría del Departamento de Psicología de la Salud, a quien me gustaría agradecerle la gran oportunidad que me ha brindado. Su incondicional apoyo, confianza en mi trabajo y su capacidad para guiar mis ideas ha sido un aporte invaluable. Gracias por el tiempo y el esfuerzo que me has dedicado y por enseñarme a caminar por la senda académica y universitaria.

Al profesor Dr. Abilio Reig Ferrer, Catedrático de Universidad del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico y Director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante. A él quisiera francamente agradecerle todo lo que me viene enseñando en estos últimos años. Sus continuos consejos, valiosas sugerencias y acertadas contribuciones durante el transcurso de este trabajo han sido imprescindibles para su desarrollo.

Gracias a los dos por confiar en mí desde el principio, por su paciencia, entera disponibilidad y cercanía, por resolver todas mis dudas, por animarme siempre en el día a día y transmitirme tanto saber.

Mi agradecimiento se hace extensible a todas aquellas personas que, directa o indirectamente, han hecho realidad el presente trabajo de investigación:

A la profesora M^a Dolores Fernández Pascual, por su ayuda inestimable, por ser la persona que diariamente me levanta el ánimo y por estar dispuesta a compartir conocimientos y experiencias de tipo profesional y personal que son de gran valor. A ella mi más sincera amistad.

Al profesor Dr. Agustín Caruana Vañó, por su ayuda desinteresada y muy especialmente por compartir conmigo su interés por la mejora de la convivencia escolar, invitándome a colaborar con el grupo de trabajo de Infantil y Primaria del Cefire de Elda.

A José Calatayud y Yolanda Aliaga, por su ayuda y apoyo logístico en este trabajo de investigación.

A mi familia, por comprender mis ausencias y animarme a seguir avanzando. Sin su apoyo y colaboración habría sido imposible llevar a cabo este trabajo:

A mis padres, por ser el mejor de los soportes para que se forjaran mis cimientos. Por su cariño, comprensión y apoyo sin condiciones ni medida. Gracias por enseñarme a través de vuestro ejemplo el valor del trabajo y el esfuerzo.

A mi hermano, por su complicidad, atención y cuidado constante. Es maravilloso tener la certeza de que siempre puedes contar con alguien único a tu lado.

A Carolina, por su ánimo y constante generosidad.

A Chary, por su ayuda y por estar en todos los momentos importantes de mi vida.

A Raimundo, Pilar y Tuti, les agradezco todo su apoyo, confianza y valiosa ayuda prestada en estos últimos meses.

A mi sobrina, por alegrarme la vida en todo momento.

A mi hija Lucía, quien ha nacido con este proyecto y ha sido mi principal fuerza y fuente de estímulo.

Pero especialmente quisiera darle las gracias a mi marido, Hugo, quien realmente sabía lo importante que era para mí este esfuerzo y me ha apoyado en los momentos duros. Gracias por estar siempre ahí, por escucharme y por tus consejos. Gracias por ser parte de mi vida.

También quería mostrar mis agradecimientos a los centros educativos participantes en este estudio. A los equipos directivos, orientadores/as, profesores/as, padres y alumnos/as, por su amable disposición. Muchísimas gracias por vuestro tiempo y dedicación.

Por último, agradezco la ayuda económica recibida para la realización de esta tesis doctoral al Instituto Alicantino de Cultura Gil-Albert.



ÍNDICE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

RESUMEN

I. INTRODUCCIÓN

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: CONFLICTO, AGRESIÓN, VIOLENCIA, ACOSO ESCOLAR	1
1.1. Conflicto	1
1.2. Agresión y/o violencia	2
1.3. Violencia, acoso/bullying en el ámbito escolar	4
2. TEORIAS EXPLICATIVAS DE LA AGRESIVIDAD Y LA CONDUCTA VIOLENTA	8
2.1. Teorías instintivas y del impulso	8
2.1.1. Teorías activas e innatistas	8
2.1.2. Teoría de la frustración-agresión	9
2.2. Teorías y modelos reactivas o ambientalistas	9
2.2.1. Teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico	9
2.2.2. Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante	10
2.2.3. Teoría del aprendizaje social	10
2.2.4. Teoría de la interacción social	10
2.2.5. Teoría sociológica	11
2.2.6. Modelos socio-cognitivos	11
2.2.7. La psicopatología evolutiva	12
2.2.8. Modelo ecológico	12
3. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	14
3.1. Agentes implicados en la violencia escolar	14
3.1.1. Agresor/a	16
3.1.2. Víctima	18
3.1.3. Observador/a	20
3.1.4. Adultos/as	22

3.2. Factores de riesgo para convertirse en víctima o agresor	26
3.3. Factores de riesgo social y cultural	31
3.4. Consecuencias de la violencia escolar	33
3.4.1. Para la víctima	33
3.4.2. Para el agresor/a	35
3.4.3. Para el observador/a	36
3.5. Formas de violencia escolar	37
3.6. Contextos de aparición de la violencia escolar	41
3.7. Estrategias de respuesta de la violencia escolar	43
3.8. Influencia de la edad y el género en la violencia escolar	46
4. LA EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	49
4.1. Entrevista	50
4.2. Autoinformes	52
4.3. Informes o escalas de apreciación de los adultos	59
4.4. Auto-observación	60
4.5. La observación directa	60
4.6. Técnicas sociométricas	61
5. INVESTIGACIONES SOBRE LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	64
5.1. Investigaciones pioneras y estudios internacionales	64
5.2. Investigaciones más relevantes en España	71
6. PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR	78
6.1. Propuestas globales de intervención en violencia escolar	80
6.2. Intervención de la violencia escolar en el ámbito internacional	83
6.3. Intervención de la violencia escolar en España	90
7. VIOLENCIA ESCOLAR EN EDADES TEMPRANAS	92
7.1. Limitaciones de la investigación de la violencia escolar en edades tempranas	93
7.2. Formas de la violencia escolar en edades tempranas	95
7.3. Presencia de la violencia escolar en edades tempranas	96
7.4. Variables más estudiadas en edades tempranas: edad y género	97
7.5. Consecuencias de la violencia escolar en edades tempranas	98

8. CONCLUSIONES DEL MARCO CONCEPTUAL Y PERSPECTIVA TEÓRICA EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	100
9. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	105
10. OBJETIVOS	107
 II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1. DISEÑO	111
2. SUJETOS	111
3. INSTRUMENTOS	112
3.1. “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)	112
3.1.1. Búsqueda y selección de cuestionarios de violencia escolar	112
3.1.2. Metodología utilizada en la construcción-adaptación del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)	113
3.1.3. Descripción del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)	116
3.2. Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP); versión para el Profesorado (ECEIP-P) y versión para Familiares (ECEIP-F)	118
3.2.1. Búsqueda y selección de cuestionarios	118
3.2.2. Metodología de adaptación del Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP), versión Profesorado (ECEIP-P) y versión para Familiares (ECEIP-F)	118
3.2.3. Descripción del Cuestionario “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Profesorado (ECEIP-P)	119
3.2.4. Descripción del Cuestionario “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Familiares (ECEIP-F)	120
4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	122
4.1. Procedimiento de recogida de datos del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)	122

4.2. Procedimiento de recogida de datos del Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP); versión Profesorado (ECEIP-P) y versión Familiares (ECEIP-F)	123
5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS	124
III. RESULTADOS	
1. PARTICIPANTES Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	127
2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA (CEVEIP)	130
2.1. Descripción de las respuestas a los ítems del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)	130
2.2. Análisis diferencial del CEVEIP en función del género y ciclo educativo	137
3. EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA, VERSIÓN PROFESORADO (ECEIP-P)	144
3.1. Descripción de las respuestas a los ítems del Cuestionario ECEIP-P	144
3.2. Análisis diferencial del Cuestionario ECEIP-P en función del género, ciclo educativo, edad y experiencia profesional	145
4. EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA, VERSIÓN FAMILIARES (ECEIP-F)	151
4.1. Descripción de las respuestas a los ítems del Cuestionario ECEIP-F	151
4.2. Análisis diferencial del Cuestionario ECEIP-F en función del género, ciclo educativo y edad	153
5. ANÁLISIS RELACIONAL ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LOS CUESTIONARIOS CEVEIP, ECEIP-P Y ECEIP-F	156
5.1. Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)	156
5.1.1. Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y el CEVEIP	156

5.1.2.	Análisis relacional entre los ítems y las escalas de “Situaciones de Violencia Escolar” del CEVEIP	159
5.1.3.	Análisis relacional entre los ítems y las escalas de las “Situaciones de Violencia Escolar” según las variables género y ciclo educativo	164
5.1.4.	Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y variables de interés	173
5.1.5.	Análisis relacional entre variables de interés y las escalas de las Situaciones de Violencia Escolar, según género y ciclo educativo	173
5.2.	Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Profesorado (ECEIP-P)	177
5.2.1.	Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y el Cuestionario ECEIP-P	177
5.2.2.	Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P	179
5.2.3.	Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P, según la variable ciclo educativo	181
5.3.	Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Familiares (ECEIP-F)	183
5.3.1.	Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y el Cuestionario ECEIP-F	183
5.3.2.	Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F	184
5.3.3.	Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F, según la variable ciclo educativo	186
6.	VALIDEZ ESTRUCTURAL DEL “CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA” (CEVEIP)	188
6.1.	Análisis de los ítems del Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)	188

6.2. Análisis factorial exploratorio de primer orden: Aproximación a las dimensiones del constructo	191
6.3. Análisis factorial de segundo orden	201
6.4. Análisis descriptivos y puntuaciones transformadas de las escalas y factores del CEVEIP	203
7. FIABILIDAD DEL “CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA” (CEVEIP)	204
8. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ESCALAS DEL CEVEIP CON LAS VARIABLES GÉNERO Y CICLO EDUCATIVO	206
IV. DISCUSIÓN	209
V. CONCLUSIONES	223
VI. LIMITACIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO	233
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
VIII. ANEXOS	287
Anexo 1. Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)	289
Anexo 2. Adaptaciones al “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)	295
Anexo 3. Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Profesorado (ECEIP-P)	301
Anexo 4. Adaptaciones al Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Profesorado (ECEIP-P)	305
Anexo 5. Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Familiares (ECEIP-F)	309
Anexo 6. Adaptaciones al Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Familiares (ECEIP-F)	313

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DE TABLAS

▪ Tabla 1. Tipos de agresión según Buss (citado en Zaczyk, 2002)	37
▪ Tabla 2. Principales métodos e instrumentos utilizados para evaluar la violencia escolar atendiendo a la fuente y a la accesibilidad de la información	50
▪ Tabla 3. Principales estudios realizados en Europa sobre prevalencia de la violencia escolar	66
▪ Tabla 4. Principales estudios realizados en América, Asia y Oceanía sobre violencia escolar	69
▪ Tabla 5. Principales estudios españoles sobre violencia escolar	73
▪ Tabla 6. Programas de prevención/intervención en violencia escolar	87
▪ Tabla 7. Presencia y porcentaje de incidencias de violencia escolar (N=1157)	97
▪ Tabla 8. Distribución de los alumnos/as por género y curso académico (N=195)	127
▪ Tabla 9. Descripción de los/as alumnos/as por ciclo educativo y edad según la variable género	128
▪ Tabla 10. Descripción del profesorado por ciclo educativo, experiencia profesional y edad, según la variable género	129
▪ Tabla 11. Descripción de los/as familiares por ciclo educativo y edad según la variable género	130
▪ Tabla 12. Porcentajes de respuesta de las “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” en el contexto escolar	131
▪ Tabla 13. Porcentajes de respuesta de las “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” en el contexto escolar	132
▪ Tabla 14. Porcentajes de respuesta de las “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” en el contexto escolar	134
▪ Tabla 15. Porcentajes de respuesta de las preguntas dirigidas a conocer a quiénes acuden los alumnos/as cuando viven o presencian situaciones de violencia escolar	135
▪ Tabla 16. Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP). Situaciones de intimidación y violencia escolar presenciadas por el alumnado	137
▪ Tabla 17. Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP). Situaciones de intimidación y violencia escolar vividas por el alumnado	139

Índice de Tablas y Figuras

▪ Tabla 18. Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP). Situaciones de intimidación y violencia escolar realizadas por el alumnado	141
▪ Tabla 19. Comportamientos ante situaciones de violencia escolar	143
▪ Tabla 20. Cuestionario ECEIP-P. Distribución de las respuestas a los ítems	144
▪ Tabla 21. Cuestionario ECEIP-P. Diferencias en función del género y ciclo educativo	146
▪ Tabla 22. Resultados de la prueba ANOVA de un factor de los ítems del Cuestionario ECEIP-P según la experiencia profesional del profesorado	149
▪ Tabla 23. Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria, versión Familiares (ECEIP-F). Distribución de las respuestas a los ítems	152
▪ Tabla 24. Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria, versión Familiares (ECEIP-F). Diferencias en función del género y ciclo educativo	153
▪ Tabla 25. Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y los ítems del CEVEIP	157
▪ Tabla 26. Análisis relacional entre las puntuaciones totales de las distintas Situaciones de Violencia Escolar (Presenciada, Vivida y Realizada) y variables sociodemográficas	158
▪ Tabla 27. Matriz de correlaciones entre los ítems y la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” del CEVEIP	159
▪ Tabla 28. Matriz de correlaciones entre los ítems y la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” del CEVEIP	161
▪ Tabla 29. Matriz de correlaciones entre los ítems y la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” del CEVEIP	162
▪ Tabla 30. Matriz relacional entre las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciadas, Vividas y Realizadas) del CEVEIP	163
▪ Tabla 31. Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” y su puntuación total, según la variable género	165
▪ Tabla 32. Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” y su puntuación total, según la variable género	166

▪ Tabla 33. Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” y su puntuación total, según la variable género	167
▪ Tabla 34. Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” y su puntuación total, según la variable ciclo educativo	169
▪ Tabla 35. Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” y su puntuación total, según la variable ciclo educativo	170
▪ Tabla 36. Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” y su puntuación total, según la variable ciclo educativo	171
▪ Tabla 37. Matriz relacional entre las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciadas, Vividas y Realizadas) del CEVEIP, según la variable género	172
▪ Tabla 38. Matriz relacional entre las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciadas, Vividas y Realizadas) del CEVEIP, según la variable ciclo educativo	172
▪ Tabla 39. Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y variables de interés	173
▪ Tabla 40. Matriz relacional entre las variables de interés y las escalas de Situaciones de Violencia Escolar del CEVEIP, según la variable género	175
▪ Tabla 41. Matriz relacional entre las variables de interés y las escalas de Situaciones de Violencia Escolar del CEVEIP, según la variable ciclo educativo	176
▪ Tabla 42. Estudio relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P y las variables sociodemográficas	178
▪ Tabla 43. Matriz de correlaciones entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P	180
▪ Tabla 44. Matriz de correlaciones entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P, según la variable ciclo educativo	182
▪ Tabla 45. Matriz relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F y las variables sociodemográficas	183
▪ Tabla 46. Matriz de correlaciones entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F	185
▪ Tabla 47. Matriz de correlaciones entre ítems del Cuestionario ECEIP-F, según la variable ciclo educativo	187

Índice de Tablas y Figuras

▪ Tabla 48. Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), y fiabilidad de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”	188
▪ Tabla 49. Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	189
▪ Tabla 50. Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”	190
▪ Tabla 51. Varianza total explicada de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”	192
▪ Tabla 52. Resultados del Análisis Factorial de componentes principales con posterior rotación varimax de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”	193
▪ Tabla 53. Varianza total explicada de los ítems que componen la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	195
▪ Tabla 54. Resultados del Análisis Factorial de componentes principales con posterior rotación varimax de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	196
▪ Tabla 55. Matriz de correlaciones entre los factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	198
▪ Tabla 56. Varianza total explicada de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”	199
▪ Tabla 57. Matriz de componentes rotados de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”	200
▪ Tabla 58. Varianza total explicada del Análisis Factorial de segundo orden de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”	201
▪ Tabla 59. Factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”	202
▪ Tabla 60. Varianza total explicada del Análisis Factorial de segundo orden de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	202
▪ Tabla 61. Factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	202
▪ Tabla 62. Varianza total explicada del Análisis Factorial de segundo orden de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”	203
▪ Tabla 63. Factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”	203

▪ Tabla 64. Análisis descriptivos y puntuación transformada de escalas y factores del CEVEIP	204
▪ Tabla 65. Fiabilidad de la escala y factores de “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”	204
▪ Tabla 66. Fiabilidad de la escala y factores de “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	205
▪ Tabla 67. Fiabilidad de la escala y factores de “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”	205
▪ Tabla 68. Fiabilidad de las escalas de Situaciones de Violencia Escolar, según género y ciclo educativo	205
▪ Tabla 69. Puntuaciones medias y diferencias, según el género y ciclo educativo en la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” y sus factores	206
▪ Tabla 70. Puntuaciones medias y diferencias, según el género y ciclo educativo en la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” y sus factores	207
▪ Tabla 71. Análisis diferencial entre género y ciclo educativo y la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” y sus factores	207

ÍNDICE DE FIGURAS

▪ Figura 1. Protagonistas e implicados en la dinámica de la violencia escolar	102
▪ Figura 2. Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas en el ámbito escolar	131
▪ Figura 3. Situaciones de Violencia Escolar Vividas como víctima en el ámbito escolar	133
▪ Figura 4. Situaciones de Violencia Escolar Realizadas como agresor en el ámbito escolar	134
▪ Figura 5. Frecuencia con la que los alumnos/as se dirigen a diferentes personas en busca de ayuda, cuando viven o presencian situaciones de violencia escolar	136
▪ Figura 6. Autovalores sedimentados para cada uno de los ítems de la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”	193
▪ Figura 7. Autovalores sedimentados para cada uno de los ítems de la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”	196
▪ Figura 8. Autovalores sedimentados para cada uno de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”	200

RESUMEN

Los centros escolares son espacios de interacción y aprendizaje. Este marco es un contexto idóneo para que se produzcan dentro de él los procesos relacionales que desarrollan los sistemas de convivencia. También, en este espacio surgen conflictos interpersonales entre escolares. Estos problemas en la convivencia escolar pueden dar lugar al fenómeno de la violencia escolar, el cual ha cobrado en los últimos años una notable entidad en el contexto nacional e internacional.

La tradición investigadora de la violencia escolar se ha centrado fundamentalmente en los últimos ciclos de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, abordándose muy poco la presencia, características, evaluación e intervención de los problemas interpersonales en los primeros años de escolarización.

Nuestra investigación se ha centrado en evaluar la violencia escolar en los primeros años de escolarización en los centros educativos. Con los resultados obtenidos en nuestra investigación se conseguirá un mejor conocimiento del fenómeno y una base más rigurosa para la toma de decisiones sobre programas de intervención para la prevención temprana de la violencia escolar en los primeros años de escolarización.

Tras una revisión sistemática de la literatura científica sobre la evaluación de la violencia escolar, y con la valoración de un grupo de jueces expertos, optamos por adaptar un instrumento de medida de evaluación de la violencia escolar en edades tempranas de escolarización con garantías métricas de calidad, breve y de fácil manejo, que hemos denominado Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP).

Paralelamente, consideramos de especial interés conocer la opinión, percepción y grado de participación o colaboración del profesorado y familiares de alumnos/as de estos grupos de edad con respecto al clima escolar del centro. Para conseguir este objetivo propuesto y tras la revisión de la literatura científica al respecto, decidimos adaptar un instrumento que nos permitiera evaluar el clima escolar en el centro, que denominamos Cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria (ECEIP). Este

Resumen

instrumento dispone de una versión para Profesorado (ECEIP-P) y otra para Familiares (ECEIP-F).

Ha participado en esta investigación una muestra de 195 niños/as del último curso de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, 52 profesores/as y 165 padres de estos ciclos educativos de dos centros escolares de la localidad de Elda (Alicante).

La investigación realizada ha mostrado que el CEVEIP es un instrumento que nos permite evaluar adecuadamente diversas manifestaciones de violencia que se dan en el contexto escolar en edades tempranas, desde tres perspectivas: violencia observada, violencia vivida y violencia realizada. El análisis dimensional del cuestionario aporta una visión diferenciada de la violencia escolar. Así, se identifican dos factores tanto en las situaciones presenciadas (violencia física y violencia verbal), como en las situaciones realizadas (violencia directa e indirecta). Mientras que en las situaciones vividas se identifican tres factores (violencia directa, indirecta y psicosocial).

Los resultados informan que la violencia escolar en edades tempranas es baja o moderada y está presente desde los primeros años de escolarización (último curso de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria). El grado de violencia referido por los alumnos/as es, fundamentalmente, observado en los demás, y en menor medida es vivido o realizado. El contexto más habitual donde se producen o se observan comportamientos violentos es el recreo.

Tanto los niños como las niñas refieren manifestaciones de violencia escolar (observadas, vividas o realizadas) por igual. No encontramos prácticamente diferencias por género. En cuanto al ciclo educativo, el alumnado de Educación Infantil realiza más situaciones de violencia escolar, sobre todo violencia directa, tanto física como verbal.

Finalmente, hemos encontrado que el profesorado y los familiares participantes en nuestro estudio perciben las causas de la violencia escolar de diferente manera. El profesorado atribuye como primera causa de este tipo de violencia a la sociedad, en segundo lugar a factores familiares y en tercer lugar al clima que se vive en el centro. Respecto a los

familiares, señalan en primer lugar a la familia, seguido de la sociedad y por último atribuyen al clima del centro las causas de la violencia escolar. No obstante, ambos colectivos consideran que son tan importantes los problemas que puedan surgir de convivencia escolar en el centro como los que tienen que ver con el rendimiento académico, manifestando buena disposición a participar conjuntamente en programas de prevención de la violencia escolar.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



I. INTRODUCCIÓN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: CONFLICTO, AGRESIÓN, VIOLENCIA, ACOSO ESCOLAR

Desde los orígenes del estudio de la violencia escolar han existido dificultades para conceptualizar el problema, atendiendo a dos causas principales: los problemas relativos al término que identifique el fenómeno y los concernientes a su definición.

Existen dificultades para definir y delimitar términos como conflicto, agresión, violencia, maltrato, intimidación, acoso escolar (*bullying*), etc.; a pesar de ello, resulta importante realizar un compromiso para saber, en cada caso, de qué estamos hablando, y a qué conjunto de dimensiones nos estamos refiriendo para conseguir rigurosidad conceptual.

1.1. Conflicto

El conflicto es la situación en la que entran dos o más personas cuando hay una confrontación de intereses. Todo conflicto puede ser enfrentado más o menos agresivamente o más o menos cooperativamente. El enfrentamiento cooperativo es más productivo y puede llegar a ser hasta enriquecedor de ambas partes; el enfrentamiento agresivo es dañino (Del Rey y Ortega, 2001).

El conflicto forma parte de la vida y afecta a todos sus ámbitos. Por ello, la educación transcurre con conflictos, considerándolos como un fenómeno natural que puede ser tanto positivo como negativo, dependiendo de los motivos del mismo, las reacciones y el tratamiento que hagan los involucrados para solucionarlo.

La Real Academia Española define el conflicto con connotación positiva y negativa: “4. *m. Problema, cuestión, materia de discusión*; 5. *m. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos*” (Ref. Diccionario esencial de la Lengua Española. Real Academia Española, 2008: 134).

Monclús et al. (2004) al definir el conflicto se centran en la incompatibilidad entre personas y grupos porque perciben actividades o metas opuestas, haciendo referencia a los

aspectos estructurales y a los personales. Para estos autores “*el surgimiento de la violencia en el ámbito educativo o en cualquier otro suele ser el reflejo de conflictos mal tratados*” (Monclús et al., 2004:19).

En los conflictos infantiles se distinguen dos dimensiones, la dimensión interna y la externa (Torres, 2011). La dimensión interna está vinculada al proceso subjetivo de desarrollo; éste es un proceso contradictorio y ambivalente. En la dimensión externa los conflictos son todas las reacciones complicadas provocadas por una situación de confrontación de intereses o de motivaciones, entre dos o más personas (entre iguales o entre niños/as y adulto/s).

La solución de los conflictos por medio de recursos agresivos es la más perjudicial, debido a que incrementa la violencia. Por ello, en el ámbito educativo el conflicto se debe abordar desde una perspectiva dialéctica. Por otro lado, el conflicto que surge de manera natural se puede aprovechar para enseñar a los/as niños/as a tratar los problemas adecuadamente y favorecer la socialización.

Los docentes deben tener una formación adecuada para diferenciar los conflictos que forman parte natural del proceso de desarrollo, que se pueden abordar desde una intervención educativa y los que requieren la atención de un especialista. A edades tempranas son frecuentes las reacciones conflictivas y merecen una intervención psicopedagógica para el desarrollo integral del niño/a.

1.2. Agresión y/o violencia

Los expertos diferencian entre agresividad y violencia. La agresividad supone una conducta guiada preferentemente por los instintos (biológica). “*La agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica*” (Sanmartín, 2004:24). Cierta grado de agresividad puede resultar necesario para garantizar la supervivencia del individuo y de la especie en un mundo hostil.

La agresión es una acometida o ataque para dañar a otro, pero al contrario que la violencia que siempre es “no natural”, a veces sí puede ser “natural” cuando se usa para defenderse o superar dificultades de supervivencia, convirtiéndose la agresividad en una capacidad positiva o adaptativa (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

El concepto de agresión hace referencia al acto en sí, a la conducta observable, siendo la conducta agresiva un fenómeno interactivo y multicausal, en el que hay un componente biológico que únicamente predispone a las personas hacia la agresión pero no las condena a ejercerla; un componente contextual donde se generan y manifiestan las tensiones, frente a las cuales la respuesta agresiva es sólo una de las múltiples formas de afrontamiento, en las que intervienen como mediadores los componentes cognitivos (creencias, ideas, pensamientos, percepciones), componentes afectivos (afectos, sentimientos, emociones, valores, modelos) y componentes conductuales (competencias, habilidades, destrezas, estrategias), que confirman el papel activo del ser humano en el control de la conducta agresiva, potenciando su prevención e intervención y negando la inevitabilidad de dicha respuesta.

Por ello, se considera que es la cultura la que convierte la agresividad en violencia. Para Sanmartín (2004, 2006) la violencia sería el producto de la interacción entre factores culturales y biológicos: el agresivo nace, el violento se hace.

“La violencia podría conceptuarse como toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazados, etc.), no altera su naturaleza dañina” (Sanmartín, 2004:23).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en el resumen de su informe mundial sobre Violencia y Salud Pública, define la violencia como “el uso deliberado de fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002:15), en la que el rasgo fundamental y definitivo es la intencionalidad de causar daño.

La violencia (del lat. *violentia*) es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos, psíquicos o de marginalidad social a otros seres, y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión, ya que también puede ser psíquica o emocional, a través de amenazas u ofensas.

La violencia no es un comportamiento natural, es una conducta aprendida mediante la socialización. La violencia es sólo una de las posibles respuestas a un conflicto.

1.3. Violencia, acoso/*bullying* en el ámbito escolar

Aunque la violencia escolar ha estado presente desde los inicios de la escuela, en la actualidad, es uno de los fenómenos que despierta mayor alarma social por varias razones: porque está oculto, porque es difícil de identificar, no es fácil de diagnosticar y resulta muy difícil de eliminar.

El informe “Violencia entre compañeros en la escuela” del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, distingue entre violencia escolar y acoso. Se considera que “violencia escolar es cualquier tipo de agresión que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares”, mientras que “el término acoso (*bullying*) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima” (Serrano e Iborra, 2005:12).

El maltrato, sea entre iguales o no, es una forma de violencia que, evidentemente, se materializa en procesos agresivos, cualquiera que sea su formato. Así, todo abuso, exclusión social, intimidación o amenaza de unos hacia otros, en el contexto de unas relaciones de las que cabe esperar buen trato, respeto y comunicación social, es un fenómeno de violencia. La violencia entre iguales se caracteriza por transgredir la expectativa igualitaria que articula la vida de los que se consideran homólogos en la red social (Ortega, 2002; Ortega, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2008).

La primera referencia que se hizo respecto al acoso entre iguales en la escuela la realizó el psiquiatra sueco Heinemann (1969), definiéndolo como la agresión de un grupo de alumnos/as contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del grupo.

La palabra *bullying*, como nos recuerda Ortega (2008), procede del término inglés “*bully*” (*you bully*; bestia, matón), el cuál tiene tanto connotaciones negativas (en este sentido, se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas que ocupan ese papel), como connotaciones positivas (*bully for you*; “bravo por ti”). Esa ambigüedad conceptual dificulta una traducción adecuada al español. Para esta autora el término se identifica con intimidación, acoso y violencia o maltrato interpersonal entre iguales.

De la misma manera, Fernández (1999) afirma que *bullying* es el término inglés utilizado para denominar la intimidación entre iguales siendo, dentro de la violencia, un subtipo de agresión.

En el ámbito germánico y en el latino no hay término exacto equiparable con el inglés “*bullying*” aunque en estos países se emplea como anglicismo. Así en Alemania se acepta “*bullying*” como intimidar y poseen otros términos como “*schikanieren*” como agobiar y “*mobben*” como acosar.

La definición ofrecida inicialmente por Olweus, en 1983, afirma que “*Bullying* es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios” (Olweus, 1998:25).

Olweus realiza una ampliación de la definición de *bullying* o de hostigamiento entre iguales, en la última versión del cuestionario *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*, y añade: “*Un alumno/a es agredido y se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios*

de ellos”, y considera como acción negativa “*toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada*” (Olweus, 1998:25).

En España, con el intento de traducir el término *bullying* al castellano, nos encontramos con una amplia terminología, siendo común hablar de acoso escolar, maltrato escolar, abuso entre escolares, intimidación o victimización (Lucena, 2004; Serrano e Iborra, 2005; Benítez y Justicia, 2006); sin embargo, ninguno de estos términos suple el significado total de *bullying*, e incluso puede dar lugar a confusiones en su interpretación.

Mora-Merchán (2006) define el problema del maltrato entre iguales como la agresión no accidental, sobre un compañero/a de forma frecuente. Estas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse de alguien, etc.) y psicosociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No sería maltrato entre iguales las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde dos alumnos/as de la misma fuerza o estatus social participan.

Actualmente el *bullying* o maltrato es definido de forma genérica como un abuso sistemático de poder (Rigby, 2002), y más específicamente se define como un comportamiento intencional y repetido (que incluye maltrato físico, verbal y psicológico) que puede ser realizado por un individuo o un grupo (Karatzias, Power y Swanson, 2002) que adopta un papel dominante, en virtud de su fuerza o en virtud de ser mayores (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000), provocando deliberadamente daño o miedo en otra persona más débil que él o ellos mismos.

Revisando la literatura científica sobre este ámbito de estudio (Avilés, 2003; Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 1998; Díaz-Aguado, 2004; Piñuel y Oñate, 2005) se puede apreciar que el abanico de definiciones es amplio y existen importantes puntos en común, aunque también matices de importancia. Se puede concluir que es el acoso escolar una conducta

agresiva intencional donde el agresor/a actúa con deseo e intención de dominar y de ejercer control sobre otra persona. Los criterios definitorios del acoso son:

1. Es una conducta habitual, persistente y sistemática: generalmente la agresión intimidatoria comienza con actos aislados como burlas, insultos, motes, etc. Y progresivamente se produce una escalada en el grado y diversidad de conductas hasta llegar a formas muy complejas y dañinas.
2. Conlleva un desequilibrio de fuerzas entre los/las participantes: se produce en una relación desequilibrada, asimétrica y desigual tanto en el poder o fuerza física o psicológica, como en la capacidad de respuesta ya que la víctima se percibe más débil. A veces, el desequilibrio se debe fundamentalmente a que el maltrato se perpetra por un grupo hacia una única víctima.
3. Generalmente permanece secreta, oculta, no conocida para los demás: aunque no es un criterio definitorio, generalmente hay cierto grado de privacidad y secreto ante estas conductas.

Los efectos perniciosos de la violencia escolar de alta intensidad (acoso escolar) se muestran en el ámbito psicopatológico (Greve y Wilmers, 2003), afectivo-social (Bernstein y Watson, 1997; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), en el aprendizaje y rendimiento académico, y está relacionada con el incremento de conductas agresivas en chicos/as.

Fernández-Baena et al. (2011) manifiestan que no hay que dejar de lado la violencia escolar de baja o moderada intensidad, refiriéndose a ella como violencia cotidiana entre iguales, siendo relevante en el contexto educativo. Ésta ocurre cuando una persona se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, amenazada o atemorizada por otros/as de forma puntual y no reiterada (Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2001).

Distintos estudios muestran que sufrir violencia cotidiana, sin episodios de acoso o maltrato, puede predecir psicopatología e inadaptación personal (Cangas et al., 2007; Trianes, 2004). Por ello, la violencia escolar de baja o moderada intensidad que se pueda llegar a dar en el ámbito escolar es un aspecto fundamental a tener en cuenta, máxime en los primeros

años de escolarización de los niños/as, pudiendo llegar a ser la antesala del acoso escolar en cursos posteriores en el caso de no prevenirla a tiempo.

2. TEORIAS EXPLICATIVAS DE LA AGRESIVIDAD Y LA CONDUCTA VIOLENTA

Las teorías explicativas sobre el origen de la conducta violenta/agresiva en el ser humano pretenden tratar de explicar el comportamiento violento. A continuación presentamos las principales teorías, desde las más clásicas a las más recientes.

2.1. Teorías instintivas y del impulso

Son las teorías más clásicas las que explican las diferencias individuales en los modelos del comportamiento violento, destacando las teorías activas e innatistas y la teoría de la frustración-agresión.

2.1.1. Teorías activas e innatistas

Las teorías activas e innatas suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos del individuo. Las principales teorías son:

Teoría genética: sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos o de procesos bioquímicos y hormonales que tienen lugar en el organismo del ser humano (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina, etc).

Teoría psicoanalítica: desde esta perspectiva, las agresiones son el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que el individuo es incapaz de exteriorizar. Freud asume que los seres humanos están universalmente dotados por las fuerzas internas del Eros (o instinto de vida) y del Tánatos (segundo instinto o instinto de muerte, cuya energía está dirigida a la destrucción y terminación de la vida), y ambas fuerzas están apoyadas biológicamente y requieren expresión, por lo que las pulsiones agresivas son innatas y forman parte de la estructura psíquica del ser humano.

Teoría etológica: asume que los seres humanos, al igual que el resto de las especies animales, poseen un impulso agresivo innato que debe ser periódicamente descargado o

liberado por medio de estímulos específicos sin ningún tipo de aprendizaje previo. Considera que la agresividad se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie, teniendo como finalidad la supervivencia del individuo y de la propia especie.

Teoría de la personalidad: considera que determinados rasgos de personalidad explican o aumentan la probabilidad de que el ser humano se implique en conductas agresivas, fundamentando el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la falta de autocontrol.

2.1.2. Teoría de la frustración-agresión

Esta teoría propuesta inicialmente por Dollard et al. (1939) considera que todo comportamiento agresivo es consecuencia de una frustración previa, y que cualquiera que sea la frustración produce agresión, y cuanto más frustrado esté el sujeto más agresivo se vuelve, dándose una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión.

A partir de los supuestos de la teoría de la frustración, Berkowitz (1962) propuso la *teoría de la señal-activación*, considerando que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. Además introduce un nuevo concepto que se encontraría entre la frustración y la agresión, afirmando que la frustración provoca ira, la cual activa al organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del individuo.

2.2. Teorías y modelos reactivas o ambientalistas

Las teorías que a continuación se exponen pretenden explicar las diferencias individuales en el comportamiento violento, cómo se adquiere y desarrolla la violencia para tratar cómo se puede reducir y prevenir.

2.2.1. Teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico

La agresión puede aprenderse por asociación o condicionamiento clásico, cuando un estímulo neutro se asocia a otro que provoca agresión intrínsecamente. Esta teoría defiende

que la frustración, la ira y los sentimientos negativos, cuando interactúan con estímulos condicionados a la agresión, refuerzan la violencia.

2.2.2. Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante

La agresión se aprende de forma operante mediante las contingencias de la conducta (condicionamiento operante). Cuando la conducta agresiva es castigada, ésta tiende a inhibirse, mientras que cuando es recompensada de distintos modos (alabanza, recompensa, omisión, etc.) estas conductas agresivas aumentarán su probabilidad de aparición.

2.2.3. Teoría del aprendizaje social

Esta teoría propuesta por Bandura y Walters (1963), se centra tanto en las influencias ambientales como en las cognitivas y autoregulativas, considerando que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación, así como de las experiencias directas que pueden llevar a la violencia. Así, la perspectiva del aprendizaje social explica que el comportamiento agresivo se adquiere por factores biológicos, experiencia directa y/o aprendizaje observacional.

En esta línea, se sostiene que la imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad, afirmando que la conducta agresiva está controlada o regulada por sus consecuencias y destacando tres formas de control del reforzamiento: reforzamiento externo vicario, reforzamiento vicario y el autorreforzamiento o consecuencias autoimpuestas.

2.2.4. Teoría de la interacción social

Subraya el carácter interactivo entre las características personales del ser humano y las circunstancias del contexto social que le rodea, concediendo mayor relevancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos al individuo, destacando el carácter bidereccional de la interacción.

2.2.5. Teoría sociológica

Interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad, concediendo gran importancia a los valores predominantes en la sociedad, así como considera que en algunas sociedades la agresión tiene un valor positivo, siendo esta tolerancia favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en el ser humano, como son los medios de comunicación.

2.2.6. Modelos socio-cognitivos

Estos modelos pretenden explicar la adquisición, mantenimiento, cambios en el desarrollo, y control y prevención de la violencia a través de los factores cognitivos, los cuales son adquiridos a través del aprendizaje y el desarrollo, que contribuyen a la percepción e interpretación de experiencias sociales que conducen a la violencia e interviniendo o mediando una respuesta individual violenta como respuesta a determinadas experiencias sociales (Pepler y Slaby, 1994).

Básicamente el modelo socio-cognitivo propone que los patrones de violencia están altamente gobernados por procesos cognitivos específicos y por mecanismos de procesamiento de la información social que el sujeto activa cuando entra en interacción con el medio ambiente. Se han propuesto distintas explicaciones, entre las que cabe destacar:

- Modelo del procesamiento de la información: los sujetos agresivos poseen un déficit en las habilidades de procesamiento de la información social (Dodge, 1986; Dodge y Crick, 1990), atendiendo selectivamente a las señales sociales que favorecen interpretaciones hostiles en una situación determinada, o porque desatienden aquellas señales que facilitarían una interpretación más exacta de escenarios no hostiles (Dodge et al., 1984).
- Modelo del esquema cognitivo: las tendencias hostiles reflejan estructuras de conocimiento altamente accesibles; es decir, las inferencias de hostilidad se pueden derivar de esquemas cognitivos que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Dodge y Crick, 1990).

2.2.7. La psicopatología evolutiva

Según esta perspectiva (Cicchetti y Cohen, 1995), el desarrollo se concibe como una serie de reorganizaciones cualitativas entre distintos sistemas conductuales que siguen un proceso de diferenciación e integración jerárquica, y a partir del cual se adquieren niveles de competencia (social, emocional y cognitiva) progresivamente más complejos. De esta manera, las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva y una inadecuada solución de las tareas críticas, obstaculizan el desarrollo de las siguientes, considerándose como una condición de riesgo, ya que aumenta la vulnerabilidad del niño/a.

Es complicado determinar el momento de la aparición de la violencia, pero el niño/a comienza desde muy temprano a reaccionar ante cualquier fuente de frustración o retención. En el proceso de evolución de las habilidades de resolución de conflictos, los niños/as de cinco años ya manejan suficiente autocontrol para confiar principalmente en estrategias verbales para la resolución de sus problemas. También empiezan a individualizar sus respuestas hacia los otros, basándose en su conocimiento a partir de experiencias sociales pasadas, aunque puede que todavía no tengan mucha destreza para identificar las intenciones, los motivos y la perspectiva de los otros. Por ello, es identificar a los niños/as con comportamientos agresivos permanentes o que se alejan a las características normales de su etapa evolutiva para ofrecerles un tratamiento adecuado y prevenir que esos comportamientos se incrementen en el futuro.

2.2.8. Modelo ecológico

Brofenbrenner (1987) se basó en las teorías de Lewin sobre los territorios topológicos y en las expuestas por Piaget en “La construcción de la realidad del niño” para elaborar su teoría ecológica. Esta teoría contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Díaz-Aguado (2004, 2006) apunta que en cada uno de esos espacios interactivos podemos encontrar factores de riesgo:

- *Individual (Microsistema)*: Contexto inmediato en que se encuentra el individuo (p. ej. la familia, la escuela-aula, grupo de compañeros, etc.). Los factores de riesgo a este nivel serían: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres; falta de

habilidades educativas de los padres para enseñar a respetar límites; escasa calidad de vida y dificultades educativas.

- *Relacional (Mesosistema)*: Conjunto de relaciones y procesos que ocurren entre dos o más contextos en los que se desenvuelve la persona (p. ej. relación familia-escuela). Los factores de riesgo a este nivel serían: el aislamiento de la familia de otros sistemas sociales y la carencia de apoyo social de que dispone la familia; pobres relaciones entre la familia, la escuela y el ocio.
- *Social (Ecosistema)*: Estructuras sociales que influyen de forma indirecta en las personas (p. ej. la televisión). De los estudios sobre la importancia de los medios de comunicación en el origen de la violencia se concluye que: (1) Los niños tienden a imitar lo que acaban de ver en televisión; (2) hay una relación significativa entre la cantidad de violencia vista durante la infancia en televisión y la cantidad de violencia ejercida en la vida adulta; (3) la influencia de la violencia televisiva a largo plazo depende del resto de relaciones del niño y del adolescente y de cómo interpretan lo que ven en televisión; (4) existe un riesgo de habituación ante la repetida exposición a la violencia, que contribuye a reducir la empatía hacia las víctimas.
- *Cultural y medioambiental (Macrosistema)*. Finalmente, y situándonos en un plano más distante pero igualmente importante, es necesario tomar en consideración la influencia de factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social. Bronfenbrenner nos llama la atención sobre el siguiente aspecto: *“en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales”* (Bronfenbrenner, 1979:27-28).

El modelo ecológico del desarrollo representa un marco teórico para el estudio de la violencia escolar entre iguales, debido a que comprende los entornos en los que se desenvuelve el escolar. Estos escenarios, tal y como los plantea Bronfenbrenner (1987) y

Belsky (1980), contribuyen al desarrollo de la conducta prosocial del individuo, si éstos son positivos.

3. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

3.1. Agentes implicados en la violencia escolar

Salmivalli et al. (1996) sostienen que todo el alumnado está implicado en los episodios de violencia escolar de alguna manera, aunque no estén activamente agrediendo, y añaden una serie de roles que son muy útiles para analizar la dinámica intragrupos e intergrupos que se establece (Salmivalli, Huttunen, y Lagerspetz, 1997; Salmivalli, 1998). Los roles que encuentran son:

- Agresores (*Bullies*): estudiantes que toman la iniciativa de maltratar a sus compañeros e instigan a otros para que lo hagan.
- Ayudantes (*Assistants*): son seguidores más pasivos del anterior, los apoyan y actúan en segundo plano.
- Animadores (*Reinforcers*): aquellos que refuerzan la conducta del intimidador incitando, riendo o mirando, siendo público del matón.
- Víctimas (*Victims*): los que soportan la conducta agresiva.
- Defensor de las víctimas (*Defenders*): presta ayuda a la víctima a través de la acción directa enfrentándose al intimidador o indirectamente a través de consuelo y apoyo.
- “Los que pasan” (*Outsiders*): no hacen nada, se quedan fuera de las situaciones de maltrato.
- El resto de estudiantes.

Estos mismos roles se utilizan por Sutton y Smtih (1999) para replicar el trabajo de Salmivalli, informando de la idéntica consistencia de los roles. Posteriormente, Olweus (2001) analiza las reacciones y roles de los alumnos/as implicados en la violencia escolar, bajo el término de “ciclo del *bullying*”, diferenciando entre: *bully* o agresor, víctima, seguidor secuaz (no empieza el *bullying* pero adopta un papel activo), *bully* pasivo (apoya la violencia escolar pero no adopta un papel activo), seguidor pasivo (le gusta la agresión pero no lo demuestra abiertamente), testigo no implicado (observa lo que ocurre pero no adopta ninguna

postura), posible defensor (le disgusta la situación y cree que debería ayudar pero no lo hace) y defensor de la víctima (le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo). Este autor señala ciertos mecanismos de grupo como el contagio social, el control e inhibición deficiente ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos en la percepción del acoso y de la víctima (según Sánchez-Lacasa, 2009:27-29).

En la literatura científica, se distinguen distintos roles fundamentales de alumnos/as implicados en la dinámica de la violencia escolar: agresor; víctima, distinguiéndose dos tipos: víctima (víctima pasiva y víctima proactiva o agresiva) y espectador o testigo (Defensor del Pueblo, 1999-2006; Díaz, Aguado, 2004, Estévez et al. 2008 y Griffin y Gross, 2004).

Elaborar diferentes perfiles que definan el comportamiento y las características de los/as agentes implicados (alumnos/as, profesorado y familiares) en la violencia escolar tiene la dificultad de que es prácticamente imposible incluir todos los comportamientos, situaciones, características y actitudes de los sujetos implicados. Cada uno tiene unas características personales y particulares que no se pueden comparar con las del otro, de modo que podemos encontrarnos con alumnos/as agresores, víctimas o espectadores que presenten matices comportamentales que no estén reconocidos en el perfil. Por otro lado, tampoco debemos pensar que estos sujetos deben manifestar todos los aspectos contemplados en el perfil.

Existen tantos perfiles como autores e investigaciones realizadas sobre el tema. Aunque es cierto que no hay unanimidad en las características de personalidad de los agentes implicados en la violencia escolar, sí existen ciertas tendencias o rasgos más frecuentes.

Si analizamos las investigaciones llevadas a cabo (Avilés, 2002a; Cerezo, 1997, 2002; Defensor del Pueblo, 1999, 2006; Díaz-Aguado, 2004; Olweus, 1998; Ortega, 1998, 2008; Slee y Rigby, 1993 y Smith, 2005) encontramos una serie de rasgos o tendencias comunes en situaciones de violencia/acoso escolar que nos pueden dar un perfil global de los distintos alumnos/as implicados: agresores, víctimas (víctimas pasivas y víctimas provocativas o agresivas) y observadores.

3.1.1. Agresor

Los agresores (*pure bullies*), son quienes muestran las conductas de agresión a otros. Olweus (1998) afirma que aproximadamente el 7% de los niños en las escuelas de Infantil y Primaria maltratan con frecuencia a alguno de sus compañeros. Los agresores se caracterizan por mostrar altos niveles de agresividad tanto física como verbal, utilizando la agresión física a edades muy tempranas (Perren y Alsaker, 2006), suelen ser rechazados por parte de sus compañeros, a pesar de que mantienen de forma estable un grupo de amigos/as con los que tienen un fuerte vínculo social (Ortega, 2008), aunque están menos aislados que las víctimas, buscan dominar a otros y para ello, a menudo, abusan de su fuerza física. Los agresores se caracterizan por ser:

- Impulsivos, lo que les dificulta el control de la agresividad y la ira, siendo poco tolerantes a la frustración.
- Presentan una baja autocrítica.
- No necesariamente muestran niveles bajos de autoestima, frecuentando tener una autoestima sobrevalorada.
- Tienen necesidad de autoafirmación.
- Manifiestan una alta asertividad, que en ocasiones se traduce en desafío.
- Manifiestan tendencia a las distorsiones cognitivas, que les llevan a interpretar las relaciones con los otros como una fuente de conflicto y agresión.
- Suelen ser personas poco empáticas y con pocos sentimientos de culpa, hostiles, poco cooperativas, poco sociables y, además, parecen tener bajos niveles de ansiedad (Carney y Merrel, 2001; Veenstra et al., 2005). Se muestran insensibles ante el sufrimiento de los demás, tienen una gran facilidad para exculparse, minimizando sus actos y culpando a los demás.
- No suelen reconocer a la autoridad y transgreden las normas.
- El colectivo de agresores presenta un pobre ajuste escolar, bajo rendimiento académico y perciben que son menos apoyados por sus profesores (Nansel et al., 2004). Están poco integrados en el sistema escolar, con una actitud negativa hacia la escuela, siendo menos populares que los alumnos/as bien adaptados, pero más que las víctimas.
- Generalmente son del género masculino y con una condición física más fuerte.

- Las manifestaciones agresivas son diferentes para los chicos y chicas: en los chicos predomina más la agresión directa, mientras que en las chicas predomina más la agresión indirecta, psicológica o exclusión social.
- Establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos que consideran débiles.
- Se consideran líderes y poco sinceros.
- Son alumnos/as que muestran elevadas puntuaciones en las escalas de emociabilidad y extroversión.

Además, según Rodríguez (2005), los agresores suelen presentar cuatro necesidades básicas: necesidad de protagonismo (suelen tener la necesidad de ser vistos y aceptados, que les presten atención y mostrar un autoconcepto positivo); necesidad de sentir superioridad y poder (sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás); necesidad de ser diferentes (suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; con esta nueva identidad pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado) y necesidad de llenar un vacío emocional (no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones).

Es un grupo menos heterogéneo que el de las víctimas aunque algunos investigadores diferencian, por un lado, el *agresor pasivo* (Olweus, 1998) que sería aquel alumno/a que apoya al agresor activo, que no sería quien lo inicia, pero sí quien refuerza y anima a que se produzca la violencia. Por otro lado tendríamos al *agresor activo*, que se caracteriza por ser quien inicia y dirige la agresión, gozando de una mayor popularidad que el agresor pasivo, entre sus compañeros (Perren y Alsaker, 2006).

En el ámbito familiar suelen carecer de relaciones afectivas cálidas y que les aporten seguridad, presentando las figuras de apoyo poca disponibilidad para atender sus necesidades, al igual que para marcar unos límites claros sobre lo que está permitido o prohibido, combinándose en su educación aleatoriamente la permisividad con el uso de medios coercitivos (castigo físico).

3.1.2. Víctima

En Díaz-Aguado (2004), las víctimas suelen diferenciarse en víctimas pasivas y víctimas preactiva o agresiva:

A) Las *víctimas pasivas* (*pure-victims*), se caracterizan por ser agredidas pero no agreden a otros. Olweus (1998) afirma que aproximadamente el 10% de niños escolarizados pueden ser clasificados como alumnos victimizados repetidamente. Diferenciando por un lado a la víctima pasiva, que es la más común, siendo sujetos inseguros y que sufren calladamente el ataque del agresor, por ello sus compañeros/as las perciben como débiles y cobardes, considerándose ellos/as mismos débiles, cobardes, tímidos, retraídos y de escasa ascendencia social (Cerezo, 2001; Carney y Merrel, 2001). Su comportamiento para el agresor es un signo de inseguridad y desprecio al no responder al ataque y al insulto (Avilés, 2006). Por otro lado Olweus (1998) asocia ese modelo de ansiedad y de reacción sumisa con la debilidad física que les caracteriza, sobre todo en los chicos. Para este autor, las víctimas pasivas se caracterizan por:

- Poseer pocos recursos sociales en la escuela, lo que les lleva a tener pocos amigos y menor popularidad, y en algunos casos manifiestan preferencias a la hora de relacionarse con los adultos, más que con sus iguales.
- Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad.
- Sentimiento de culpabilidad, lo que les inhibe para poder comunicar su situación a los demás.
- Poseen una baja autoestima e interiorización de problemas tales como ansiedad y depresión, tener pocos amigos, ser rechazados y encontrarse aislados socialmente por sus compañeros.
- No necesariamente tienen bajo rendimiento académico.
- Suelen tener una complexión y temperamento débil, y en ocasiones algún tipo de handicap (ser bajito o gordo, tener nariz pronunciada, etc.).
- Falta de asertividad y seguridad.
- Tendencia a somatizar. Pueden fingir enfermedades e incluso provocarlas por su estado de estrés.
- Viven sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez, lo que en ocasiones les puede llevar al retraimiento y al aislamiento social.

- Aceptación pasiva de la frustración y el sufrimiento, carencia del deseo de confrontación, competitividad, venganza o agresión.
- A diferencia de lo que ocurría con los agresores, el papel de la víctima lo encontramos tanto en chicos como en chicas.
- Se autoevalúan como poco sinceros.
- Tienen una opinión de sí mismos y de su situación muy negativa.
- Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.
- Tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros/as.
- Poseen creencias irracionales como confiar en los “milagros”, el horóscopo o la “varita mágica” para la solución de los problemas.
- Tienen puntuaciones altas en neuroticismo, junto con altos niveles de ansiedad e introversión.

Estas actitudes, les lleva a infravalorar las estrategias agresivas a la hora de solucionar los problemas y valoran mejor las alternativas sumisas, lo que hace que su situación de víctima perdure (Veenstra et al., 2005). A este respecto, Perren y Alsaker (2006) indican que los niños/as víctimas prefieren jugar solos, pero a la vez son marginados y no tienen amigos para jugar ni para ayudarles en clase, concluyendo que estas características son un factor de riesgo para ser víctimas.

Todo ello unido a los efectos negativos derivados de las experiencias de ser agredido por sus iguales (ansiedad, depresión, etc.) hace que su actitud hacia la escuela sea pasiva y negativa, llegando a presentar episodios de somatización de enfermedades, y con ello altos índices de absentismo (Blaya, 2005 y Cerezo, 2001).

En el ámbito familiar, las víctimas pasan más tiempo en casa. Se indica que una excesiva protección paterna genera niños dependientes y apegados al hogar, rasgos que caracterizan a las víctimas (Olweus, 1998). Las víctimas suelen tener un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus madres (Avilés, 2006).

B) La *víctima provocativa o agresiva (bullies-victims)* suele ser miembro de un grupo de menor tamaño que es extremadamente agresivo y tiende a provocar los ataques de otros alumnos/as (Benítez y Justicia, 2006). Los miembros de este grupo sufren más rechazo social, se enfrentan tanto a los agresores como a las víctimas pasivas (Olweus, 1998). Este grupo de víctimas entraría dentro del conjunto de alumnos/as que, en función de variables contextuales y/o situacionales, asumen el rol de víctima o el de agresor, dando lugar a la figura de agresor-víctima (Griffin y Gross, 2004).

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que de las víctimas-agresivas. A pesar de ello, podemos apuntar que las víctimas provocativas o agresivas son quienes han sido agredidos y han agredido a otros; se caracterizan por mostrar rasgos hiperactivos, fuerte temperamento y son agresivas (Perren y Alsaker, 2006; Venstra et al., 2005). Suele exhibir sus propios rasgos característicos, combinando un modelo de ansiedad y de reacción agresiva. Se caracterizan por presentar una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, encontrándose entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas), presenta una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración y cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas e irritantes (Díaz-Aguado, 2004). En resumen, se puede afirmar que las víctimas provocativas se caracterizan por: mostrar hiperactividad y ansiedad, presentar importantes déficits en habilidades sociales, no respetan las normas sociales, ser impulsivas e impacientes, informar de un trato familiar hostil y coercitivo y soler ser rechazadas por sus compañeros de clase.

3.1.3. Observador/a

Los espectadores son aquellos que no reconocen ser víctimas ni agresores. Olweus (1998) ha interpretado la falta de apoyo de los/as compañeros/as hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. Los espectadores son aquellos quienes a veces observan sin intervenir, pero frecuentemente se suman a las agresiones y amplifican el proceso. Esto se explica por el fenómeno del contagio social que fomenta la participación en los actos de intimidación, o también por el miedo a sufrir las mismas consecuencias si se ofrece apoyo a la víctima.

El estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso está creciendo de forma importante (Díaz-Aguado, 2004; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), al observarse que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones que se producen. Se ha observado que tener amigos y caer bien protege a la víctima, aunque el carácter protector de los amigos es casi nulo si proceden del grupo de víctimas, por lo que se desprende que para prevenir la violencia es necesario intervenir en el conjunto de la clase. Podemos distinguir tres tipos de espectadores:

- Espectadores pasivos: alumnos/as que conocen la situación y no lo comunican porque temen ser las próximas víctimas o porque no sabrían cómo defenderse.
- Espectadores seguidores (del agresor): algunos espectadores pueden pasar a ser el grupo del agresor. El acosador suele estar acompañado por alumnos/as fácilmente influenciables y con un espíritu crítico poco desarrollado. Estos alumnos/as observan cómo el acosador a través de la violencia obtiene éxito, por lo que deciden imitarle y formar parte de su grupo.
- Espectador asertivo: apoya a la víctima, y a veces recrimina al agresor.

Smith (2005) describen las diferentes reacciones que los alumnos/as pueden tener como observadores, e indican la necesidad de disponer de información sobre la dinámica de la violencia escolar. Así pues, desde una actitud activa se pueden aprobar o desaprobar las situaciones de agresión y victimización, generalmente movidos por la amistad hacia uno de los compañeros/as, el grado de responsabilidad que se atribuyan en estas circunstancias y los sentimientos de respeto a la autoridad o temor ante las posibles reacciones adversas. De mismo modo, la postura puede ser pasiva, es decir, tratar de no implicarse en el tema. Los motivos de una u otra conducta suelen estar asociados al miedo, a la escasa consideración de los problemas de los demás, y especialmente, a los mecanismos de interacción que se derivan de las situaciones socioafectivas (Piñero-Ruiz, 2010).

Una falta de relación amistosa con el sujeto y carencia de mecanismos de defensa hacen que muchos de los espectadores se queden pasivos y decidan no intervenir (Almeida, 1999 y Díaz-Aguado et al., 2004).

3.1.4. Adultos

La concepción ecológica del desarrollo humano concede importancia fundamental a los diferentes contextos en que el individuo interacciona con los demás, siendo la familia el primer y principal microsistema de interacción.

Díaz-Aguado (2004, 2005) señala que las peculiaridades de las relaciones familiares las diferencian particularmente de las relaciones que se pueden dar en otros contextos. En estas relaciones destaca la elevada implicación personal, el carácter privado, la alta frecuencia y duración de las interacciones a nivel familiar. Si estas características son las adecuadas, se desarrollan en el ámbito familiar los vínculos afectivos más importantes y permanentes, que colaboran positivamente en el desarrollo de una personalidad segura y estable. No obstante, si estas características no son las adecuadas, se producen elevados niveles de estrés y conflicto, donde la agresión resulta el medio para resolver los problemas y el contexto familiar se torna un espacio en el que se pueden producir graves y frecuentes situaciones de violencia.

Así, se ha constatado que los padres, a través del modelado y del refuerzo de determinados comportamientos en situaciones de interacción social, transmiten a los hijos/as un estilo comportamental que éstos últimos tienden a replicar en sus relaciones sociales. A su vez, este estilo de comportamiento caracterizado por la utilización de estrategias violentas de resolución de conflictos, se ha asociado con habilidades sociales deficitarias, conductas de evitación en situaciones de interacción con el grupo de iguales y problemas de conducta, variables íntimamente ligadas al rechazo entre iguales (Carson y Parke, 1996).

En este sentido los aspectos fundamentales que inciden en las relaciones con los hijos/as es el apoyo parental y la comunicación entre padres e hijos/as. Respecto al apoyo parental, la percepción de los hijos/as de un bajo apoyo de sus padres se ha asociado con el rechazo del grupo de iguales y la expresión de problemas de conducta (Patterson et sl., 1989). La cohesión familiar y la comunicación positiva y abierta se han vinculado con la aceptación social en la escuela (Steinberg y Morris, 2001), mientras que el estilo comunicativo ofensivo

y la existencia de un elevado conflicto entre los padres se han relacionado con el rechazo y la violencia escolar (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Las situaciones de violencia escolar, que posicionan a un niño/a como víctima o agresor en las mismas, responden a un contexto complejo, determinado por la amplitud de características asociadas a cada microsistema en el se ha desarrollado y se desarrolla el niño/a, y a las interacciones que en estos ocurren. Siendo así, la intervención se presenta como un desafío importante que, cuanto mayor alcance presente, tendrá mayores posibilidades de ser efectiva. Por ello, la intervención y la promoción de la no violencia desde los centros educativos, ha de desarrollar un punto de intercambio con los padres, promoviendo la participación de los mismos, el acercamiento de las familias y la comunidad educativa, lo cual permitirá evaluar que aspectos pueden estar incidiendo en las situaciones de violencia escolar, identificarlos y buscar los medios, entre familia y escuela, para minimizarlos. La lucha para erradicar la violencia escolar, ha de ser una lucha consensuada entre todos y cada uno de los componentes de la sociedad.

Son escasas las familias que consideran que la mejora de la convivencia en la escuela de sus hijos/as no entra dentro de sus competencias (Cangas et al., 2007); es decir, su labor educativa con respecto a sus hijos/as no influye sobre las conductas violentas de éstos dentro del contexto educativo, siendo muchos los estudios que consideran a las familias y su relación con el centro educativo uno de los elementos fundamentales para la mejora de la convivencia y la disminución de las conductas violentas (O'Moore, 2000 y Gázquez et al., 2005).

Cabe destacar que más del 90% de los padres manifiestan que es necesario una intervención conjunta entre los familiares y los docentes (Cangas et al., 2007).

Por otro lado, la implicación del profesorado en la prevención de la violencia escolar es importante para el diagnóstico del problema, el diseño, implementación de la acción, y para la evaluación de la intervención realizada. Por estas razones cobra vital importancia saber qué conocimientos, actitudes y percepciones tiene el profesorado sobre esta problemática (Benítez, García, Fernández, 2007). De esta manera, se hace necesario conocer qué opinión

tiene el colectivo de profesionales de un centro educativo sobre el problema de la violencia escolar y, muy especialmente, qué postura adoptan ante estas situaciones. En definitiva, contribuir a tomar conciencia del problema, tratar de aproximar posturas y despertar la inquietud por estar atento a sus manifestaciones (Cerezo, 2001).

La investigación a nivel internacional ha evidenciado que muchos estudiantes piensan que los adultos/as (profesorado, padres y tutores), en general presentan limitaciones a la hora de percatarse de los hechos relacionados con la violencia escolar, puesto que, en muchas ocasiones, piensan que las agresiones entre escolares son parte natural del proceso de crecimiento y que los/as niños/as deben aprender a defenderse solos; mientras que otros adultos no quieren reconocer que en su centro se llevan a cabo conductas violentas.

Estos datos quedan confirmados con otros estudios, como el que nos presenta el informe de Monbuso (1994), indicando que el 50.6% de los padres y madres no saben que sus hijos/as son víctimas y que el 67.4% de los progenitores se enteran por las víctimas y no por el centro escolar. Estos datos apoyan la idea de que una parte muy importante del profesorado no tiene conocimiento de lo que está pasando (Monbuso, 1994; Defensor del Pueblo, 1999 y 2006) y tampoco se siente preparado para afrontarlo (Byrne, 1994). De hecho, es el último colectivo al que el alumnado victimizado suele comunicar lo que le sucede (Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 1999 y 2006).

Díaz Aguado et al. (2004) señalan que alrededor del 50% de los/as estudiantes refieren que los docentes trabajan e intervienen activamente y que se puede contar con ellos; sin embargo, el 34% señala que los docentes “no se enteran de lo que ocurre”, un 32% que “no saben impedirlo” y un 21% “miran para otro lado” ante las situaciones de violencia escolar.

Con respecto a la ayuda recibida, el Informe del Defensor del Pueblo (2006) indica que el 68.5% señala que son los amigos/as quienes intervienen para ayudar a la víctima; un 15.3% dice que reciben ayuda de los docentes; otro 19.8% manifiesta que no le piden nada por desconocimiento; y un 6.6% no hace nada aún conociendo la situación.

Cerezo y Bernal (2010) ponen de manifiesto que tanto padres como profesores indican que perciben un mayor nivel de comunicación entre los hijos/as y sus padres, del que los propios hijos/as perciben. Estos datos resultan alarmantes e indican, una vez más, la dirección a la que debemos dirigirnos: la necesidad de potenciar la comunicación entre docentes, familiares y alumnos/as, mejorando la calidad de la comunicación en el ámbito escolar; la importancia de alcanzar un compromiso y trabajo conjunto de los protagonistas en el ámbito educativo, haciendo extensiva la tarea de la prevención e intervención a la comunidad educativa y a las familias de los estudiantes en particular.

Conocemos, no obstante, que en la edad infantil, los niños comunican más su situación de riesgo a profesores y padres: un 32% de las víctimas lo hace a los profesores y un 29% a la familia, mientras que en edades adolescentes el grado de comunicación es considerablemente inferior (Ortega, 2001). Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto, es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos/as qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles, y, por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas (Defensor del Pueblo, 1999).

Por ello, podemos afirmar que el profesorado y los familiares juegan un papel muy importante en la violencia escolar, aunque en ocasiones pueden ser los últimos en conocer la existencia del problema, ya que la falta de información por parte del adulto dificulta la intervención. A pesar de ello y afortunadamente, cada vez son más, profesorado y familiares, los que reconocen que la violencia escolar es un problema y están dispuestos a intervenir para erradicarlo.

Sobre la disposición a colaborar en programas de prevención o intervención, Cerezo y Bernal (2010) señalan que sólo los profesores estarían dispuestos a formar parte de los grupos

de trabajo para la mejora de la convivencia escolar, siendo esta iniciativa poco secundada por los padres (sólo estaría dispuesto el 13.7%).

Respecto a las medidas educativas que se están trabajando para afrontar este problema, podemos decir que se están llevando a cabo iniciativas o programas en los que deben participar y trabajar de forma cooperativa alumnos/as, profesores y familiares para, en primer lugar, prevenir y erradicar la violencia en los centros educativos. En segundo lugar, cabe resaltar el papel que desempeñan los padres y profesores en dicha intervención, pero muchas veces se encuentran sin los medios o sin la preparación necesaria para actuar. Ante esta situación, se van llevando a cabo iniciativas positivas, como las de formación y entrenamiento en observación de situaciones de violencia, capacitándoles con técnicas y estrategias referidas a la prevención e intervención ante problemas de violencia escolar, así como trabajar desde la unidad familiar este problema.

3.2. Factores de riesgo para convertirse en víctima o agresor

Los factores de riesgo que potencialmente pueden intervenir en el acoso escolar son múltiples y variados. La violencia puede ser expresión de factores como las variables personales, influencia de la familia o del grupo de amigos, etc., así como por la estructura escolar y sus métodos de enseñanza-aprendizaje, entre otros (Avilés, 2003; Defensor del Pueblo, 1999; Serrano e Iborra, 2005). Podríamos apuntar que en la mayoría de las ocasiones posiblemente interviene más de un factor, existiendo una conexión muy estrecha entre factores sociales, familiares, escolares y personales en el origen del acoso escolar.

Olweus (1998) enfatiza como factores que favorecen o protegen las situaciones de agresión los siguientes:

- Formas de educación en que no se proporciona suficiente carga afectiva a los/as niños/as, no reciben la suficiente atención y no interiorizan pautas claras de comportamiento.
- Problemas en las relaciones familiares, que hacen que se vivan situaciones conflictivas entre los padres, situaciones de divorcio, alcohol, enfermedades, violencia, etc.

- Situaciones de desfavorecimiento social y de pobreza no como causas en sí, pero sí como caldo de cultivo donde se da una crianza menos satisfactoria y más conflictiva para los/as niños/as.
- Actitudes y conductas personales en el ámbito educativo, especialmente del profesorado, de cara a la prevención y reorientación.
- Por parte de familias y alumnado espectador resulta especialmente relevante su participación en las situaciones de intimidación, cada uno en su ámbito.

En este sentido, diversas investigaciones se han centrado en identificar y analizar los perfiles y características que muestran los alumnos/as implicados en la violencia escolar, con el objetivo de poder intervenir de forma preventiva con los/as alumnos/as que presenten algunas características que configuran los perfiles de riesgo antes de que un alumno/a se pueda convertir en víctima o en acosador.

“Tipología” del Agresor

Factores individuales

Algunas características personales pueden ser factores de riesgo, aumentando la probabilidad, en un momento dado, de que los/as alumnos/as se comporten de manera violenta con su grupo de iguales. Los acosadores presentan un temperamento impulsivo y agresivo, manifestando una ira incontrolada, tienen complejos con necesidad de autoafirmación, carecen de sentimientos de culpabilidad, así como falta de empatía y responsabilidad, mostrando tendencia a culpar a los otros de sus errores. Estos también presentan un bajo rendimiento académico, a la vez que tienen necesidad de estar con compañeros, pero sus relaciones sociales las interpretan en términos de poder-sumisión. Otro factor que favorece los comportamientos agresivos es el consumo de alcohol y otras sustancias adictivas.

También son importantes factores de riesgo determinados trastornos psicopatológicos como: trastornos de conducta (trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno negativista- desafiante y trastorno disocial), trastornos de control de impulsos (trastorno explosivo intermitente) y trastornos adaptativos (trastorno adaptativo con alteración mixta de

las emociones y el comportamiento) (Collel y Escudé, 2006; Kumplalainen et al., 1999; Olweus, 2001; Serrano, 2006; Serrano e Iborra, 2005).

Los agresores muestran una tendencia hacia actividades antisociales y delictivas. En el caso de agresores sistemáticos, al menos un 25% terminan teniendo problemas con la justicia (Avilés, 2002a). Un 60% de los niños acosadores habrán cometido más de un delito antes de los 24 años de edad, por lo que el riesgo de terminar convirtiéndose en delincuentes será cuatro veces mayor que para el resto (Piñuel y Oñate, 2005).

Factores familiares

El contexto familiar tiene una importancia fundamental par el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Algunas investigaciones han aportado variables que suceden en el ámbito familiar e influyen en la aparición de las conductas intimidatorias.

Patterson, DeBaryshe y Ramsay (1989) señalan como los principales factores familiares que predisponen para un alto nivel de agresión, la falta de cariño entre los padres y madres, el uso de la violencia física, la falta de normas claras y constantes, o emplear técnicas inadecuadas para el control de los hijos/as.

Navarro, Musitu y Herrero (2007) confirman que la desorganización familiar (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación), tiene repercusiones muy significativas en la delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva en los hijos/as adolescentes.

De los resultados obtenidos en diversos estudios, podemos afirmar que algunos factores familiares que favorecen la probabilidad de que el acosador se comporte de manera agresiva son: proceder de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño, apoyo e implicación entre los miembros de la familia, carencia de normas, permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo/a, comportamientos agresivos con los miembros de la familia, una relación negativa entre progenitores e hijo (vínculo de apego inseguro, cuyos padres tienen actitudes más negativas hacia ellos), familias disfuncionales

caracterizadas por compartir poco tiempo en familia y presentar pobres o escasos canales de comunicación, y problemas psicológicos y conductuales en los progenitores (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1998; Ortega y del Rey, 2003; Serrano e Iborra, 2005).

Factores escolares

Los factores escolares que favorecen el comportamiento agresivo son: las políticas educativas que no sancionan adecuadamente las conductas violentas, los contenidos excesivamente académicos y la ausencia de transmisión de valores, la transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas, la ausencia de planes de atención para la diversidad, la carencia de competencias para el control de la clase por parte del profesorado, falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado y finalmente, la ausencia de la figura del maestro como transmisor de la educación en valores (Avilés, 1999; Serrano, 2006; Serrano e Iborra, 2005).

“Tipología” de la Víctima

Factores individuales

Olweus (1998) señala a las víctimas como débiles, inseguras, ansiosas, cautas, tranquilas, tímidas y con bajos niveles de autoestima (Farrington, 1993). Según Olweus, describiendo los dos prototipos de víctimas encontramos:

- Las víctimas pasivas se suelen caracterizar por estar aisladas, ser ansiosas, inseguras, precavidas y sensibles, tener baja autoestima, poseer una mala opinión sobre la violencia, ser niños/as físicamente débiles, sensibles y con dificultades para defender sus derechos.
- La víctima provocativa suele exhibir sus propios rasgos característicos, combinando ese modelo de ansiedad y de reacción agresiva, lo que es utilizado por el agresor para excusar su conducta y en ocasiones suelen adoptar el papel de agresor mostrándose violentos y desafiantes. Suelen ser alumnos/as que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma irritante y con tensión a su alrededor. A veces suelen ser tildados de hiperactivos, y lo más habitual es que provoquen reacciones negativas en gran parte de sus compañeros/as, aunque no en los agresores.

Determinados trastornos psicopatológicos también son importantes factores de riesgo. Las víctimas pueden manifestar rechazo a la escuela y relaciones interpersonales problemáticas (Sato et al., 1987). Tienen problemas como la ansiedad y la inseguridad (pueden tener forma de pánico, palpitaciones, ahogos, arritmia, taquicardia, entre otros), depresión (hasta puede llegar a manifestar ideación suicida), dificultad para dormir, problemas de conducta, cambios en el estado de ánimo, trastornos de la alimentación. Y síntomas físicos tales como dolores de cabeza, de pecho, de estómago, de brazos y piernas, arranques de cólera, vómitos, problemas visuales, hiperventilación, estados de amnesia temporal, fatiga crónica y úlceras (Gribbon y Vilaplana, 2001).

En general, los factores individuales de riesgo de la víctima según Serrano e Iborra (2005) son: baja autoestima y falta de confianza, pocas habilidades sociales para relacionarse con los otros niños, nerviosismo, rasgos físicos culturales distintos a los de la mayoría (etnias, raciales, culturales), posible discapacidad o handicap. Las víctimas muestran un alto grado de timidez y retraimiento, altos niveles de introversión que le pueden llevar al aislamiento social (Cerezo, 2001). Tienen un bajo autoconcepto (Austin y Joseph, 1996) y muestran bajos niveles de asertividad (Smith, 1989).

Factores familiares

Los factores familiares de riesgo son muy similares a los de los agresores: familia disfuncional, poca comunicación familiar y prácticas de crianza autoritaria o negligente, y sobreprotección de la familia con carencia de habilidades para la resolución de problemas.

En el ámbito familiar, los/as alumnos/as víctimas suelen pasar más tiempo en casa que otros sujetos. Una excesiva protección paterna genera niños/as dependientes y apegados al hogar, rasgos que caracterizan a las víctimas. Este dato lo confirma Olweus (1998) el cual considera que la sobreprotección de los padres puede ser a la vez causa y efecto del acoso escolar. Una de las consecuencias de esta sobreprotección es que los hijos no adquieren estrategias de confrontación, por lo que cuando se encuentran con una situación de prepotencia o abuso por parte de otros compañeros, tienen muchas dificultades para enfrentarse a ella.

Factores escolares

También existen una serie de factores escolares que aumentan la probabilidad de que un alumno/a sea víctima de acoso escolar: la ley del silencio, donde el agresor exige silencio a la víctima o ésta le autoimpone por temor a las represalias (los observadores también callan por miedo, por cobardía o por no ser acusados de chivatos); poca participación en actividades de grupo; pocas relaciones con sus padres; poca comunicación entre alumnos/as y profesores; y la ausencia de una figura de autoridad de referencia en el centro escolar.

3.3. Factores de riesgo social y cultural

Las experiencias de los niños/as y adolescentes no sólo son escolares sino que se le suman las vividas en sus hogares, ante la pantalla del televisor, ordenador o videoconsola, su grupo de amigos, el barrio, etc., multitud de sensaciones, emociones, deseos y sueños que vienen determinados por esas experiencias que les acompañan cada día y que entran en las escuelas.

El informe de los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (1999-2006) refiere que existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en alumnos/as de Educación Secundaria:

- 1) La influencia de los medios de comunicación.
- 2) Los recursos comunitarios.
- 3) Las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente.

La influencia de los medios de comunicación, y especialmente la de aquellos que transmiten la información en imágenes (televisión, videojuegos, Internet, etc.) se debe principalmente a que suelen mostrar modelos atractivos en los que existe una clara asociación entre la violencia y el triunfo, lo que puede inducir a los niños/as a imitar tales comportamientos.

Los medios de comunicación tienen efectos positivos y negativos en la población. Algunas de sus cualidades son que tienen elementos útiles para enseñar y transmitir las actitudes, valores y comportamientos de la sociedad. Aunque se encuentran más valoraciones

negativas hacia los medios de comunicación que positivas, no son neutrales, están hechos para distraer y no para informar (Ortega, 2008), fomentan la violencia (Monclús et al., 2004), promueven el consumismo; estimulan el erotismo; obstaculizan las relaciones familiares y el rendimiento académico (Cerezo, 2006a).

Diferentes estudios han corroborado que gran parte de la programación televisiva y los videojuegos contienen elementos violentos, de impunidad a las agresiones, inevitabilidad de las agresiones, contribuyendo al fomento de la violencia en la sociedad. Lo que lleva, a la vez, a fomentar los modelos violentos, morbosidad, la competencia, la insensibilidad y los estereotipos, especialmente en los/as niños/as, debido a que no tienen una conciencia crítica totalmente desarrollada.

De los programas televisivos se deben analizar e identificar los valores que se están transmitiendo para poder tomar medidas para combatir los efectos negativos de los medios de comunicación. A través de la escuela se pueden tratar educativamente esas consecuencias negativas, enseñando a los estudiantes a analizar los programas y a desarrollar un pensamiento crítico frente a este tipo de televisión. La violencia televisiva se puede afrontar si la sociedad, las familias y la escuela trabajan conjuntamente (Sánchez Lacasa, 2011).

De la misma manera, los gobiernos deberían tener mayor supervisión de los videojuegos que se comercializan y los familiares y profesorado también deberían responsabilizarse de concienciar sobre las consecuencias nocivas de ciertos tipos de videojuegos, así como vigilar y controlar más las páginas Web de Internet que visitan los/as menores.

Otros factores de riesgo social tenidos en cuenta por Trianes (2000) son, sobre todo, la pobreza, la baja calidad de vida familiar (desavenencias familiares, inconformidad, bajo nivel cultural, etc.), los problemas económicos y sociales, la frustración y la inestabilidad familiar, problemas todos ellos vinculados a conductas agresivas.

En la sociedad actual muchas personas recurren a la violencia para expresar sus frustraciones o para solucionar sus conflictos. Fernández et al. (2002) enfatiza que estas conductas violentas, de forma directa o encubierta, repercuten en los/as niños/as, debido a que normalizan la violencia y la fomentan.

Por otro lado, Serrano e Iborra (2005) y Sánchez Lacasa (2011) señalan otros factores de riesgo socioculturales, como son la situación económica precaria, el desempleo, los estereotipos sexistas instalados en la sociedad, la falta de espacios adecuados para el ocio, el fácil acceso a drogas y armas, los fanatismos religiosos e ideológicos, y la justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo.

3.4. Consecuencias de la violencia escolar

La violencia entre iguales tiene consecuencias perjudiciales para todos los implicados, aunque los efectos más acusados se muestran en la víctima. Todos los/as alumnos/as involucrados en situaciones de violencia escolar se encuentran en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales, e incluso trastornos psicopatológicos, en la adolescencia y madurez (Garaigordobil y Oñoderra, 2010). Las consecuencias tanto para la víctima como para el agresor y el observador se muestran a continuación.

3.4.1. Para la víctima

La víctima es quien suele tener consecuencias más negativas ya que puede desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos de ansiedad, insatisfacción, fobia a ir al colegio; lo que llevaría a la conformación de una personalidad insegura para el correcto desarrollo e integral de la persona (Avilés, 2006a).

La imagen que tienen de sí mismos puede llegar a ser muy negativa en cuanto a su competencia académica, conductual y de apariencia física, llegando en algunos casos a desencadenar reacciones agresivas e intentos de suicidio.

En este sentido, Olweus (1998) señala que las dificultades de la víctima para salir de la situación de ataque por sus propios medios provocan en ellas efectos claramente negativos

como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos con la consiguiente imposibilidad de integración escolar y académica.

A continuación indicamos algunas de las múltiples consecuencias o efectos a corto plazo que produce el acoso escolar en el/la alumno/a que está siendo víctima del mismo: sentimiento de inferioridad, baja autoestima y bajo autoconcepto, baja asertividad, baja inteligencia emocional, miedo, altos niveles de ansiedad (se pueden manifestar diversas somatizaciones como dolores de cabeza, de estómago, problemas visuales, dificultad para dormir, pesadillas y ataques de ansiedad, etc.), trastornos del comportamiento (rabietas, negativismo, timidez, fobias y miedos hacia la escuela, alteraciones de la conducta y conductas de evitación, que con frecuencia se traducen en deseos de absentismo escolar y fugas), depresión, sentimientos de inseguridad y culpabilidad, desprecio por sí mismo, timidez, introversión, aislamiento y soledad, trastornos de la alimentación, enuresis, bajo rendimiento escolar y, en algunos casos, fracaso escolar y nulas o pocas relaciones sociales (Alsaker, 1993; Avilés, 2002a; Cerezo, 2006a; Defensor del Pueblo, 1999-2006; Díaz-Aguado et al., 2004; Garaigordobil y Oñoderra, 2004-2010; Mora-Merchán, 2006; Piñuel y Oñate, 2005; Rigby, 2002; Serrano e Iborra, 2005).

En este sentido, cuando la victimización se prolonga, se pone de manifiesto la relación positiva entre ser víctima del *bullying* y el abandono definitivo de la vida escolar, trastorno de estrés postraumático, síntomas psicossomáticos, cuadros de neurosis, depresión, ansiedad, ideación suicida (excepcionalmente), trastornos de la conducta alimentaria o abusos de drogas. El concepto negativo de sí mismo y la baja autoestima acompañarán al niño/a acosado/a hasta la vida adulta, haciendo de él/ella una presa fácil para abusos ulteriores en el ámbito laboral, doméstico, social, etc., (Piñuel y Oñate, 2005).

Al explorar la visión retrospectiva de la violencia escolar, los resultados apuntan en la misma dirección, encontrando que los chicos/as que son o han sido víctimas de malos tratos y exclusión social tienden a tener problemas psicológicos, como una baja autoestima, ansiedad y tendencia a la depresión (Craig et al., 2000). Otros estudios han mostrado que entre chicos/as hay mayor índice de ideas suicidas que entre los que nunca han sido víctimas

(Kaltiala-Heino, et al., 1999). Pero también, los estudios sobre los efectos y consecuencias del *bullying* demuestran que estos efectos se refieren a las víctimas de la violencia escolar que han intentado afrontar estos problemas con poco éxito, o con resultados poco adaptativos (Ortega, 2008).

Son muchos los trabajos retrospectivos que constatan los efectos de la victimización a largo plazo. Gilmartin (1987) usando una metodología de trabajo retrospectiva, encontró que el 80% de los hombres de una muestra que tenían problemas para mantener relaciones con personas de otro género, habían sufrido durante su etapa escolar problemas de malos tratos por otros compañeros. Y en la misma dirección, el estudio retrospectivo de Mora-Merchán (2006) constató la influencia de los episodios de *bullying* sufridos durante la escolaridad obligatoria en el estrés en la vida adulta.

3.4.2. Para el agresor/a

Los agresores también sufren los efectos de este problema, llegando a obtener consecuencias negativas, como aprender a conseguir sus objetivos de manera inadecuada y, por tanto, estar en la antesala de conductas delictivas más graves. En el ámbito académico éstos no ponen atención en sus tareas y su aprendizaje se resiente, lo que suele también provocar tensiones, indisciplina y disrupciones en la dinámica de la actividad escolar (Farrington, 2005). Los agresores crecen con la convicción de que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas les puede proporcionar prestigio social. A su vez, aumentan los problemas que les llevaron a abusar de la fuerza: disminuye su capacidad de empatía, y se refuerza un estilo violento de interacción, lo que representa un grave problema para su propio desarrollo, ya que le impide establecer relaciones positivas con el entorno que les rodea.

Entre las consecuencias a corto y medio plazo para el agresor podemos señalar las siguientes: se refuerza un estilo de comportamiento agresivo (impulsividad, sentimientos de ira, hostilidad, etc.), también se refuerzan las distorsiones cognitivas que hay en la base de su conducta, baja capacidad de empatía, problemas de rendimiento escolar, tendencia a implicarse en los actos de conducta antisocial y por último, se refuerza la violencia como un estilo de vida (Avilés, 1999; Cerezo, 2002-2006a; Cerezo y Esteban, 1992; Defensor del

Pueblo, 1999-2006; Díaz-Aguado et al., 2004; Garrido, 2000; Piñuel y Oñate, 2005; Rigby, 2000; Sanmartín, 2005; Serrano e Iborra, 2005).

Por otro lado, con respecto a las consecuencias a medio y largo plazo, señalar que si ellos/as aprenden que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizarán esas actuaciones a otros grupos en los que se integren, estableciendo relaciones futuras basadas en conductas de abuso de poder, con tendencia a comportarse antisocialmente (Avilés, 2006a).

Diversos estudios longitudinales han encontrado relación entre los efectos de participar como agresor con la conducta delictiva futura (Farrington, 1993; Lösel et al., 1997). En trabajos centrados en la relación que se establecen entre las formas de agresión y el ajuste psicosocial, encontramos que las formas de agresión relacional son estables en el tiempo y se presentan como un buen predictor de problemas de ajuste social (Crick y Dodge, 1994). Además, Hoover, Oliver y Hazler (1992) señalan que los agresores/as crónicos mantienen su comportamiento en la edad adulta lo que dificulta su capacidad para desarrollar y mantener relaciones positivas.

3.4.3. Para el observador/a

La observación pasiva y reiterada de conductas violentas puede provocar la inhibición progresiva ante el dolor del prójimo y la insolidaridad. Se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que los alumnos/as que sienten que deberían hacer algo no lo hagan. Estas situaciones les pueden llevar a desarrollar sentimientos de culpabilidad y reforzar posturas individualistas. En situaciones en las que el agresor sale impune y victorioso de una acción intimidatoria, los espectadores pueden interiorizar que una forma para conseguir un deseo o el éxito es el uso de la violencia (Garaigordobil y Oñoderra, 2010).

Cowie et al. (1994) señala algunas de estas consecuencias, como la inhibición progresiva que se produce en los espectadores/as ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otro lado, destaca que aunque el espectador/a reduce su ansiedad de ser atacado

por el agresor/a, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

Por todo ello se puede afirmar que la observación por parte de los espectadores/as de este tipo de conductas violentas, contribuye a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía, la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia (Ortega, 1998).

3.5. Formas de violencia escolar

No todos los sujetos reaccionan de la misma manera ante situaciones adversas, e incluso una misma persona reacciona de manera diferente según las circunstancias que la rodean (Cerezo, 2006b).

Existen diferentes formas de agresiones (integrados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales) que se combinan dando lugar a diferentes resultados de las reacciones que se producen ante las frustraciones. Se puede afirmar que existen tantas clasificaciones como definiciones de agresión y cada autor enfatiza determinados aspectos, dependiendo del marco teórico que subyace en sus planteamientos.

La clasificación pionera ofrecida por Buss (1961) se utiliza mucho en la investigación sobre agresión (tabla 1). Según Buss, podemos clasificar el comportamiento agresivo atendiendo a tres variables: modalidad (agresión física o verbal), la relación interpersonal (directa o indirecta) y actividad implicada (activa o pasiva).

Tabla 1
Tipos de agresión según Buss (citado en Zaczek, 2002)

Agresión activa	Física	Directa (Golpes y heridas)
		Indirecta (Golpea a sustituto de la víctima)
	Verbal	Directa (Insultos)
		Indirecta (Murmuración)

Agresión pasiva	Física	Directa (Impedir un comportamiento)
		Indirecta (Rechazo a participar en un comportamiento)
	Verbal	Directa (Negativa a hablar)
		Indirecta (Negativa a conformarse)

Otros autores, como Monclús, et al. (2004) y Serrano (2006), entre otros, matizan esta clasificación y proponen la siguiente clasificación sobre las diversas formas de agresión:

- Agresión encubierta: sus manifestaciones no son abiertamente hostiles (ironía, celos, odio, gritos, resoplidos, etc).
- Agresión instrumental: utilizan la agresión como medio para alcanzar otro fin más importante que el de causar daño a la víctima.
- Agresión hostil: provocada por el enojo ante una situación agresiva y su objetivo es reducir dicha estimulación. Es un comportamiento para causar dolor a alguien.
- Agresión reactiva: reacción de venganza contra un acto intencional o accidental.
- Agresión intimidatoria: aplicada a un ataque contra un compañero/a sin provocación previa.

En el caso de los/as niños/as, suele presentarse la agresividad de forma directa. Este acto violento puede ser físico, como patadas, pellizcos; o verbal como insultos o palabrotas. No obstante algunos niños/as manifiestan su agresividad de forma contenida.

Las formas de violencia que se han considerado acoso escolar han ido en aumento a lo largo de los últimos años, poniendo de manifiesto los estudios que los intimidadores adoptan diferentes formas para actuar sobre sus víctimas y que el género es un factor relevante para entender tales diferencias (Bjorkqvist et al., 1992).

Los tipos de violencia pueden adquirir formas muy distintas, entre las que destacan las de tipo físico y verbal. A veces son presiones y juegos psicológicos que intentan coaccionar al más débil, otras son violencia personal entre compañeros/as, rechazo social de alguien y/o intimidación psicológica. Sin embargo también existen conductas más violentas y que tienen que ver con actos vandálicos, ataques, etc.

Lowenstein (1977) diferenciaba la conducta *bullying* en tres vertientes: física (caracterizada por ataques directamente ejecutados por la fuerza física); verbal (en la que predominan los ataques agresivos como los insultos y descalificaciones), y psicosocial (caracterizada por ataques que de forma encubierta merman los niveles de autoestima, estatus social y/o afectivo).

Algunos autores, incluido el propio Olweus, distinguen dentro del fenómeno del *bullying* entre agresiones directas e indirectas (Bjorkqvist, et al., 1992; Olweus, 1998) y agresiones explícitas frente a encubiertas (Crick, Casas y Ku, 1999). Las agresiones directas se caracterizan por ser evidentes, no encubiertas y fácilmente reconocibles, pudiendo encontrar agresión física (golpes, puñetazos, patadas, novatadas, ritos de iniciación,...), agresión verbal (insultos, gritos,...), agresión psicológica (amenazas, intimidación, presiones,...), agresión sexual (acoso, abusos, humillaciones sexuales...) y violencia económica o relacionada con robos (ser robado, o ser obligado para robar a otros, rotura o deterioro de propiedades, pagar tasas, etc.).

Por otro lado, las agresiones indirectas son caracterizadas por ser encubiertas y difícilmente detectables, encontrándonos en este tipo con agresiones físicas (robar, romper o esconder objetos...) y agresión verbal (hablar mal de alguien a las espaldas, difundir falsos rumores, contar mentiras acerca de alguien, etc.). En este tipo de agresiones también debemos incluir las agresiones relacionales, las cuáles se engloban en el tipo indirecto o encubierto. Estas agresiones están dirigidas a desprestigiar socialmente a las víctimas con la finalidad de destruir sus relaciones interpersonales provocándoles aislamiento con referencia del grupo de iguales y una progresiva exclusión social (Griffin y Gross, 2004).

El informe del Defensor del Pueblo realiza una clasificación sobre la violencia escolar en España (1999) que nos gustaría presentar mostramos a continuación:

- Agresión física indirecta: Romper cosas; robar cosas; esconder cosas.
- Agresión física directa: Pegar.

- Agresión verbal: Insultar (violencia verbal directo); poner mote ofensivo (violencia verbal directo); hablar mal de otro a las espaldas (violencia verbal indirecto).
- Exclusión social: Ignorar a alguien; no dejar participar.
- Mixto (físico y verbal): Amenazar sólo para meter miedo; obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje); amenazar con armas (cuchillos, palo); acosar sexualmente con actos o comentarios.

El cuestionario utilizado en el informe del Defensor del Pueblo (1999) pretendía obtener resultados más precisos que los hallados cuando se utilizan cuestionarios con preguntas generales. En este sentido, como subrayan Smith et al. (2002) es fundamental estudiar cada acción concreta y no un término genérico (*bullying*, maltrato o acoso) para evitar las posibles interpretaciones particulares del concepto que pueden hacer los alumnos/as.

Clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento (Griffin y Gross, 2004; Little et al., 2003a) hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental). La violencia reactiva hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basan en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. Y la violencia proactiva hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder (Little et al., 2003b).

El Programa de Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión en la adolescencia, desarrollado por el equipo de investigación de Díaz-Aguado, et al. (2004), realizado en España, también presenta una tipología de la violencia escolar entre adolescentes en función de los resultados de su investigación la cuál mostramos a continuación:

- Exclusión social: Ignorar, hablar mal, rechazar, no dejar participar, insultar.

- Violencia de gravedad media: Robar, romper, esconder cosas, pegar, llamar por mote o sobrenombres, amenazar para meter miedo.
- Violencia de gravedad extrema: Amenazar con armas, obligar con amenazas a situaciones de carácter sexual, amenazar para meter miedo, intimidar con frases o insultos de carácter sexual.

En el Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España (Piñuel y Oñate, 2006) diferencian dos tipos de violencia:

1. El acoso (matonismo), que engloba la violencia física (agresiones) y a la intimidación física (amenazas e intimidación).
2. La violencia psicológica, que engloba a la violencia verbal (hostigamiento verbal y coacciones) y a la violencia social (exclusión social, bloqueo social y manipulación social).

3.6. Contextos de aparición de la violencia escolar

La violencia escolar ocurre en todos los lugares de los centros escolares, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por el profesorado. García Orza (1995) afirma que cuando se produce una situación de ataque, generalmente, no es en presencia de los adultos/as (padres, profesores/as, personas mayores o personas con poder) que puedan censurar al agresor/a.

Olweus (1993b) concluye, a partir de sus estudios en Noruega, que las agresiones se producen con mucha mayor frecuencia (el doble o el triple) dentro de la escuela que en el camino entre dicho contexto y el familiar. Y sobre todo, en aquellas situaciones del recreo en las que hay muy poca supervisión por parte del profesorado.

Por otro lado, investigaciones realizadas en Reino Unido, como el Proyecto Sheffield, encuentran que la frecuencia con la que se produce las conductas de violencia al ir o venir de casa o al colegio es menos de la mitad de la que se produce dentro de la escuela (Smith y Sharp, 1994).

En el informe del Defensor del Pueblo (2006) sobre el estudio del alumnado de Educación Secundaria, se hace referencia a distintos escenarios, dependiendo del tipo de agresión sufrida, siendo el recreo el escenario más frecuente para las agresiones físicas y la exclusión directa, mientras que los insultos, los moteos y las agresiones a las propiedades se producen con mayor frecuencia en el aula. En este estudio no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre centros públicos o privados. También cabe destacar que los pocos casos de amenazas con armas se producen en el patio y fuera del centro, por parte de los alumnos/as del mismo.

Así, para los actos de violencia física, el agresor o *bully* siempre intentará buscar aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro. En estos lugares la presencia de adultos es menor, y de hecho, este es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros (Ortega, 1992).

En este sentido, Olweus (1998) descubre una relación inversa entre la presencia del profesorado durante el recreo y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesorado que vigila durante los periodos de descanso descende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela. Por ello enfatiza la importancia de disponer de un número de personal suficiente con intención de intervenir en los centros ya que las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema (Avilés, 2002b).

Por otro lado, en diversos estudios el lugar preferente para el acoso es en el aula (Defensor del Pueblo, 1999-2006; Ortega, 1992), aunque la opinión de los/as alumnos/as sobre los lugares más frecuentes para las intimidaciones graves son en el aseo, en el recreo o por el pasillo.

Los lugares donde suelen ocurrir las agresiones difieren según la etapa educativa. Así, los/as alumnos/as de Educación Primaria señalan el patio del recreo en primer lugar, seguido

por el aula, mientras que los alumnos/as de Secundaria, eligen en primer lugar el espacio del aula, seguido de la entrada del recinto escolar y los pasillos de acceso, y en tercer lugar el patio (Cerezo, 2009). Entre el 50% y el 70% de los agresores de sus iguales son chicos que encuentran a su víctima en el patio del recreo, los pasillos o las zonas comunes pero también en la propia aula. Por orden de frecuencia, es la agresión verbal la que está más presente en las aulas, los patios y los pasillos, seguida de la agresión psicológica y social y, por último, el maltrato físico y, muy escasamente, la agresión sexual (Ortega, 2008). Ortega (1994) y Ortega y Mora-Merchán (2000) manifiestan que las víctimas encuentran a sus agresores en los patios del recreo, los pasillos y las zonas no vigiladas por los adultos.

Las percepciones de los profesores acerca de cuáles son los escenarios más frecuentes de cada tipo de agresión coinciden básicamente con las de los/as alumnos/as por lo que se refiere a la exclusión social, las agresiones verbales y las agresiones a las propiedades que consisten en robar o romper cosas. Sin embargo, parece que los profesores desconocen que los aseos son el lugar donde con mayor frecuencia esconden los/as alumnos/as las cosas de sus compañeros/as. Sin embargo, se observan diferencias interesantes en la percepción del profesorado y la de los/as alumnos/as respecto a las conductas de maltrato. El profesorado considera que en el aula se producen muchas menos agresiones (físicas directas, de amenazas y chantajes y de acoso sexual) de lo que los/as alumnos/as cuentan. En este sentido, el Informe del Defensor del Pueblo (2006) pone de manifiesto que a mayor gravedad de la agresión, menor identificación del aula como escenario de conflicto.

3.7. Estrategias de respuesta de la violencia escolar

Un tercio de las víctimas de maltrato entre iguales no cuenta a nadie lo que le sucede porque siente retraimiento o incluso culpa, con lo cual es más difícil que se acabe esta situación de maltrato (Whitney y Smith, 1993). A este respecto, Sullivan et al. (2005) afirma que la “ley del silencio” puede ocurrir por diversos motivos: las víctimas tienen miedo y temen futuros castigos; piensan que si no lo dicen pueden terminar cayendo bien al agresor; no creen que los profesores puedan hacer nada para detener el acoso del que son objeto; no quieren preocupar a sus padres; temen que si los padres comunican lo que ocurre en la escuela

aumente el acoso; consideran que delatar a sus compañeros está muy mal visto por el grupo y piensan que, de alguna manera, tienen la culpa de lo que les ocurre.

Causey y Dubow (1992), examinaron a niños/as entre 8 y 13 años de edad y observaron que las víctimas, tanto de violencia directa como indirecta, hacían un uso mayoritario de estrategias de internalización del problema, con conductas como preocuparse y asustarse, mientras que los agresores y las víctimas agresivas usaban estrategias de externalización como decir tacos, palabrotas, etc. También Sharp (1995) constató que las estrategias pasivas (como ignorar al agresor y salir corriendo) eran los más comunes, seguidos de las estrategias asertivas y, en último lugar las agresivas (devolver el golpe o pelearse con el agresor).

Kristensen y Smith (2003) refiere que la estrategia más escogida por las víctimas es la de solucionar el problema por ellos mismos (ignorar a los agresores y decir que los dejen), seguida de pedir ayuda a los demás. No obstante, aparecen algunas diferencias con respecto al género y la edad, siendo las chicas quienes usan más estrategias sociales (pedir ayuda a amigos o adultos) y de interiorización (llorar, gritar) que los chicos que prefieren exteriorizar (defenderse). Con respecto a la edad, los más pequeños prefieren pedir ayuda a profesores o familiares y utilizar más estrategias de interiorización que los mayores.

En el estudio efectuado por el Defensor del Pueblo (2006) con alumnado de educación Secundaria, se afirma que algunas de las reacciones que siguen a los episodios de maltrato en general son que las víctimas acuden a amigos/as principalmente, aunque un tercio lo cuentan a la familia y algo menos a los compañeros/as. Casi la mitad de los testigos dicen intervenir si la víctima es amigo/a, siendo algo menos de un tercio quienes dicen que intervienen aunque no sea amigo/a. Un porcentaje muy bajo de los casos habla con el profesorado. No obstante este porcentaje aumenta ligeramente cuando informan los alumnos/as quienes sufren agresiones físicas tanto directamente como a través de sus pertenencias (objetos personales). Son pocos quienes acuden al orientador/a, pero parecen aumentar en los casos “aparentemente” más graves, salvo en las amenazas con armas, que son quienes menos lo

cuentan. Las víctimas mencionan más el papel del profesorado en la intervención que el de las familias, excepto en los casos de amenazas-chantaje (sin armas) o acoso sexual.

En Secundaria, cuando denuncian el hecho lo suelen comunicar más a sus compañeros/as que a sus familias y profesorado; ello reafirma el importante factor microcultural de este fenómeno (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Se aprecian importantes matices diferenciales en el género y la edad, siendo las chicas más proclives a denunciar y hablar con los adultos, aumentando con la edad la ley del silencio que envuelve el problema (Ortega, 2008).

A pesar de que la mayoría de los espectadores de situaciones de violencia desaprueban la agresión y simpatizan con las víctimas, algunos de ellos rechazan intervenir o informar a los adultos, y en ocasiones, se unen o animan a los agresores (Avilés y Monjas, 2005; Olweus, 2001).

Ortega y Mora-Merchán (2008), en un estudio retrospectivo del maltrato escolar con estudiantes universitarios, encontraron que las dos estrategias más efectivas que habían utilizado para salir del problema de la victimización, cuando se habían visto envueltos en ella durante la escolaridad obligatoria, había sido hablar directamente con el agresor e ignorar lo que estaba pasando; seguido de las estrategias de evitación o no tomarse en serio el tema. Las estrategias menos valoradas fueron las de devolver la agresión y abandonar la escuela en la que se está siendo victimizado. Más chicas que chicos valoraron como efectiva la estrategia de pedir ayuda a familiares y la de evitar el encuentro con el agresor, mientras los varones elegían como idóneas las estrategias de hablar directamente con el agresor o ignorar el asunto, así como pedir ayuda a los amigos/as.

De las distintas estrategias empleadas, se han llevado a cabo diversos estudios para analizar cuáles serían las más eficaces. Smith y Shu (2000) apuntan que en un 55% de los casos pedir ayuda a profesores o padres hacía mejorar o desaparecer la violencia escolar y tan sólo en un 13-16% las cosas empeoraban. Esta apreciación es muy interesante para futuras

intervenciones y se ha tenido en cuenta en el presente trabajo de investigación, como uno de los aspectos a analizar en edades tempranas.

3.8. Influencia de la edad y el género en la violencia escolar

Las investigaciones realizadas sobre las diferencias de género en la implicación en la violencia escolar han concluido en la misma dirección, avalando la tesis de una mayor implicación masculina en el comportamiento agresivo y violento (Crick y Dodge, 1994).

Desde los primeros trabajos llevados a cabo por Olweus (1998) hasta la actualidad, se confirma la mayor participación del género masculino en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Este efecto del género en la implicación directa en problemas de maltrato se matiza, sin embargo, cuando se analizan los diferentes tipos de manifestaciones violentas que pueden acontecer entre los iguales, siendo los chicos quienes utilizan con mayor frecuencia y de forma más directa la violencia (formas físicas) frente a las chicas, quienes utilizan más las formas relacionales o indirectas (Sandroglio et al., 2002), diferencia que se manifiesta desde la infancia desde cualquier contexto, incluido el escolar en los diferentes países estudiados (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1998; Smith et al., 1999; Withney y Smith, 1993).

En el caso del género y los tipos de maltrato utilizados, los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los chicos son la agresión verbal y la agresión física directa. Las chicas, por el contrario, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social como por ejemplo: hablar mal de otro o excluirlas (Defensor del Pueblo, 1999-2006).

Díaz-Aguado (2004) concluye, en un estudio realizado con adolescentes estudiantes de la ESO, que las chicas declaran ser víctimas de exclusión en la escuela en mayor medida que los chicos, y presenciar con más frecuencia este tipo de situaciones. Por el contrario, son los chicos los que ejercen con más frecuencia como agresores tanto en situaciones de gravedad media como en situaciones de gravedad extrema. No observándose diferencias

estadísticamente significativas en función del género en las situaciones de violencia en el tiempo de ocio. Estos resultados reflejan la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que ayuden a superar el sexismo y la asociación de los valores masculinos con la violencia.

El estudio Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2005) establece una tasa de acoso escolar por género del 26.8% del total de niños y del 21% del total de las niñas, siendo éstas menos acosadas en el colegio en casi todos los cursos escolares. Con respecto al tipo de violencia y acoso que sufren los niños, se observa que es más físico y menos verbal, predominando un patrón de intimidación y violencia física directa, mientras que el acoso que sufren las niñas se centra en el hostigamiento verbal, la exclusión y el bloqueo social con conductas que buscan reducir y aislar socialmente a la niña, rompiendo sus redes de apoyo grupal y el bloqueo de sus relaciones con su grupo de referencia.

Esta mayor implicación femenina en formas de victimización indirectas o relacionales evoluciona con la edad, mucho más frecuente durante la adolescencia y la juventud que durante los primeros años de escolarización. En este sentido, el estudio de Tremblay et al., (1995) reveló que las chicas dejaban de utilizar las formas físicas y directas de agresión mucho antes que los chicos, con lo que la probabilidad de ser agredido físicamente por un chico durante la escolarización primaria era mucho mayor que la de serlo por una chica (Sánchez Lacasa, 2010).

Los estudios de Salmivalli et al. (1996) evidencian que un mayor porcentaje de chicos se encontraban implicados en los roles de animadores y ayudantes del agresor, mientras que las chicas se distribuían más frecuentemente en el rol de defensoras, encontrándose estas diferencias desde los años de Educación Infantil (Monks et al., 2002; Ortega y Monks, 2005).

No existe consenso en la literatura científica respecto al curso o edad donde es más probable que se den este tipo de comportamientos, aunque sabemos que la prevalencia del maltrato disminuye a partir de segundo ciclo de Primaria. Algunos autores sostienen que las conductas de *bullying* son más frecuentes en la educación Primaria (6-11 años) que en la

Secundaria (12-16 años) (Olweus, 1998), mientras que otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la Educación Secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks., 1999). Por otro lado, dentro de la Educación Secundaria, son numerosas las investigaciones que señalan el segundo ciclo (14-16 años) como el más conflictivo (Cerezo, 1998; Estévez, et al., 2008).

Los estudios retrospectivos realizados a partir de lo que recuerdan los adultos, encuentran que la frecuencia de episodios de violencia sufrida en la escuela alcanza su máximo nivel en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años, tanto cuando se estudia a muestras seleccionadas del conjunto de la población, como a grupos en los que se dan características que suelen incrementar el riesgo de victimización (Díaz-Aguado, 2004).

Olweus (1998) afirma que las tasas de victimización entre el alumnado disminuyen conforme aumenta la edad y, además, que las agresiones físicas ocurren con una frecuencia menor. En este sentido, los datos muestran que a partir de los 8-9 años la incidencia del fenómeno comienza a descender, hasta convertirse en algo esporádico y puntual después de los 16 años (Smith et al., 1999).

Por otro lado, diversos estudios confirman que, en referencia a los agresores, la tendencia a maltratar aumenta, o como mínimo se mantiene, con el aumento de la edad (Solberg y Olweus, 2003; Ramírez, 2006).

En la investigación del Centro Reina Sofía sobre menores víctimas en la Comunidad Autónoma de Valencia (Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez, 2011), de las 754 incidencias registradas de violencia contra menores en la escuela registradas, el 57.44% de las víctimas eran chicos y el 42.56% chicas, registrándose el 51.51% de los casos en edades comprendidas 12 y los 14 años, siendo el 48.49% de incidencias comprendidas entre las edades de 3 a 11 años y de 15 a 17 años.

Comparando la edad de agresores y víctimas, Solberg y Olweus (2003) señalan que las víctimas son, de forma generalizada, más jóvenes que sus agresores, dado que las víctimas

indican ser agredidas de forma más frecuente y común por los jóvenes mayores que ellas. Esta diferencia en la edad, se acentúa en Educación Primaria y es más débil durante la Secundaria, tal y como apoyan estudios como el de Olweus (1998); Ribgy (2002) y Nansel et al. (2004).

Estos estudios ponen de manifiesto que existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos por los/as alumnos/as, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos serias de agresión como molestar a los compañeros, para pasar posteriormente (14-16 años) a comportamientos que implican más el contacto físico o la violencia abierta (Loeber y Stouthamer, 1998).

La proliferación de estudios con niño/as escolarizados en edades avanzadas, contrasta con la escasez de los llevados a cabo en edades tempranas (Ortega et al., 2010). Aunque son pocos los estudios, todos ellos constatan la presencia de este tipo de comportamientos durante los años de Educación Infantil y los primeros años de Educación Primaria, reconociendo los/as niños/as con facilidad los procesos de victimización que ocurren en sus aulas, la presencia de compañeros/as nominados como agresores, víctimas y defensores, en sus formas físicas verbales directas en comparación con las indirectas (Alsaker y Valkanover, 2001; Monks et al., 2002), mostrando, además, características específicas que se relacionan con el momento evolutivo en la que se encuentran los protagonistas (Alsaker, 1993; Kokenderfer y Ladd, 1996; Monks, et al., 2002; Ortega y Monks, 2005).

4. LA EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En el ámbito nacional e internacional, existe preocupación no sólo en cuanto a la conceptualización de la violencia escolar, sino también sobre cómo evaluarla.

La aproximación metodológica a la problemática del *bullying* procede de dos tipos de estudios: estudios indirectos, a través de las opiniones de los profesores, y estudios directos, basados en aproximaciones empíricas sobre los estudiantes que agraden a otros y sobre las consecuencias de estas conductas sobre los sujetos víctimas, tratando de describir su personalidad, historial académico y personal y las actitudes familiares como elementos más

significativos de esta problemática (Cerezo, 2001). A este respecto, se puede concluir que existen distintas modalidades de evaluación de la violencia escolar tomando en consideración las perspectivas de los distintos involucrados, familiares, profesores, alumnos, etc. (Espelage y Swearer, 2003).

Avilés (2002b) señala las principales formas de obtener información sobre esta problemática: de las personas que participan en el fenómeno o bien porque lo sufren, lo provocan o lo contemplan; observando la conducta manifestada y preguntando a aquellas personas que no participan directamente en el fenómeno pero que interactúan habitualmente con los sujetos que sí lo hacen.

A continuación presentamos un breve resumen de los principales métodos e instrumentos utilizados para evaluar la violencia escolar atendiendo a la fuente y a la accesibilidad de la información (tabla 2).

Tabla 2

Principales métodos e instrumentos utilizados para evaluar la violencia escolar atendiendo a la fuente y a la accesibilidad de la información

		Fuente de la información	
		Uno mismo	Allegado u otra persona
Accesibilidad de la información	Privada	Entrevista Autoinforme	Informe o escala de apreciación de los adultos
	Pública	Auto-observación	Observación directa

4.1. Entrevista

Una entrevista es un encuentro hablado entre individuos que comporta interacciones verbales y no verbales, siendo los objetivos y la guía de la entrevista generalmente determinados por el entrevistador. La entrevista nos proporciona una serie de ventajas, entre las que cabe destacar, la relación interpersonal, la flexibilidad, la posibilidad de observación,

la posibilidad de registrar grandes cantidades de información y de muy variado tipo, así como la posibilidad de evaluar a personas que no podrían ser examinadas con otro tipo de instrumentos (como pueden ser los tests o autoinformes).

La entrevista es un medio privilegiado para evaluar las variables cognitivas y es de gran utilidad para hacer un análisis funcional e identificar antecedentes y consecuentes de comportamientos interpersonales específicos. A través de la entrevista se puede recolectar muy diversa información, aunque ello dependerá de distintas variables como son la edad o su habilidad verbal (Monjas, 2000).

La entrevista en grupo se puede utilizar para comprender la percepción que los alumnos/as tienen del *bullying*, cómo se sienten en esa situación, qué creen que la escuela debe hacer ante este problema, si las estrategias que utiliza el centro son efectivas o no y si quiénes están en ella aplican para acabar con el maltrato, etc. (Aviles, 2002b).

También hay que tener en cuenta que cuando entrevistamos a los alumnos/as debemos cuidar una serie de condiciones de la entrevista en sí y de la relación entre el entrevistador y el entrevistado porque, de no hacerlo, podríamos estar condicionando la honestidad de las respuestas. La entrevista debe respetar la privacidad. Muchos chicos/as prefieren no tener que repetir los nombres con los que son llamados en la escuela o hablar sobre los comentarios que se realizan sobre ellos, por ejemplo. Tomar notas durante la entrevista puede distraer y es mejor hacerlo cuándo ésta termina (Smith y Sharp, 1994).

Una dificultad encontrada en la entrevista es la confidencialidad, debido a que en ocasiones el entrevistador tiene la necesidad de hacer uso de la información obtenida, por ello, hay que ser claros con los alumnos/as y pactar con ellos dónde y con quién van a compartir esa información facilitada. Por todo ello, la entrevista no es siempre la mejor forma de detectar casos particulares de acoso al no permitir el anonimato que facilita por ejemplo el cuestionario.

4.2. Autoinformes

El autoinforme es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente y organizada, secuenciada y estructurada de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa.

En los cuestionarios se incorporan una serie de descripciones de conductas, pensamientos o sentimientos referidos al fenómeno y a las circunstancias del mismo que queremos investigar (Mora-Merchán, 1997).

Las escalas tipo Likert son actualmente uno de los procedimientos más utilizados para evaluar los componentes cognitivos y conductuales. Consisten en una serie de afirmaciones y creencias sobre las que se solicita que la persona exprese su grado de acuerdo o desacuerdo, manifestando, de este modo, sus actitudes hacia la diversidad.

Por razones de economía y de tiempo, los autoinformes por parte de alumnos/as y profesores son los instrumentos de uso más frecuente para evaluar la presencia de violencia en los centros escolares, así como las características de los agentes implicados, el lugar donde sucede y otras informaciones relevantes que nos aporten información sobre el problema (Cerezo, 2001).

Los cuestionarios son una herramienta de evaluación rápida y sencilla de analizar, en comparación con otras como la observación o la entrevista. Pero para que sean útiles deben poseer criterios métricos de calidad (Furlong, Morrison, Cornell y Skiba, 2004; Díaz-Aguado, 2006). Sin embargo, los cuestionarios que se utilizan para evaluar la violencia en centros escolares no siempre cumplen estas condiciones. De hecho, gran parte de los principales informes diagnósticos publicados por organismos públicos en España, tanto a nivel estatal (Defensor del Pueblo, 1999, 2006) como a nivel regional (Ararteko-IDEA, 2006; Campo, Fernández y Grisañela, 2004; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Gómez-Bahillo, 2006; Marchesi, et al., 2006; Rodríguez, 2005; Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana,

2007), utilizan cuestionarios muy extensos, muy completos, pero que no informan acerca de sus garantías psicométricas (Álvarez et al., 2011).

En general, los cuestionarios que se han elaborado para evaluar la violencia escolar pueden clasificarse en tres categorías: aquellos que tienen un carácter general (como el elaborado por Olweus, 1991), autoinformes muy concretos, haciéndose necesario establecer diferentes sesiones para completar la información (como el elaborado por Sharp y Smith, 1994) y por último, aquellos que sólo incluyen aspectos relacionales, con lo que la información también resulta sesgada.

De la mayoría de ellos se han ido realizando adaptaciones al castellano. La adaptación más significativa en el estudio de la violencia escolar es el instrumento BVQ de Olweus. Este cuestionario presenta una definición de *bullying* como una forma especial de acoso colectivo, seguido de varias cuestiones sobre experiencias que los niños/as han sufrido tanto de víctimas como de agresores. Diversos autores coinciden en destacar que este tipo de autoinforme, cumplimentados de forma anónima, proporcionan las estimaciones más seguras sobre la prevalencia del *bullying*, y sobre otros aspectos del problema, como las situaciones donde tienen lugar y el comportamiento de los alumnos/as que responden (Olweus, 1991 y Withney y Smith, 1993).

El cuestionario de Olweus fue posteriormente modificado por Smith (1994) y se ha utilizado en investigaciones internacionales para evaluar la naturaleza y prevalencia del fenómeno y los efectos de diversos programas de intervención. Una versión más reciente de este cuestionario es la desarrollada por el propio Olweus en 1997 para obtener información adicional sobre la frecuencia de diferentes formas de *bullying*, su duración y la respuesta de las víctimas (Díaz-Aguado, 2004). En él se explica al alumnado cuándo se produce *bullying*, especificando los tipos de intimidación: intimidación verbal, intimidación por exclusión social, intimidación por agresión física, intimidación por rumores o hablar mal de alguien y otras formas de intimidación (Olweus, 1999).

Los autoinformes o cuestionarios basados en la misma aproximación de Olweus, adaptados al castellano, y utilizados en diversos estudios han sido los siguientes:

- *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995). Es una adaptación del cuestionario de Olweus para las investigaciones llevadas a cabo en Sevilla en el Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE) y el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE); contempla para Secundaria una forma para el alumnado y otra para el profesorado. Además aporta un test sociométrico para medir el clima de clase.
- *Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros* de Fernández (1998). Indaga sobre situaciones de victimización y abusos entre alumnos/as. Es de carácter anónimo y presenta dos cuestionarios paralelos, uno para ser aplicado en Educación Primaria y otro en Educación Secundaria.
- *Cuestionario PRECONCIMEI sobre concepciones de intimidación y maltrato entre iguales* de Avilés, 2002b (Adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora-Fernández). Dirigido al alumnado, al profesorado y a las familias.
- *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI)* de Avilés, 2000a. Es una adaptación del Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora y Mora-Merchán y del Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros de Fernández García y Ortega. Aporta una versión única para el alumnado de Educación Secundaria y una versión para el profesorado. Consta de 33 ítems que se agrupan en escalas: Aspectos situacionales del alumnado, condiciones del perfil de las víctimas, aspectos de las situaciones de las intimidaciones, condiciones del perfil de los agresores/as, condiciones del perfil de los espectadores/as y propuestas de solución.
- *European General Survey Questionnaire* de Ortega et al. (2001). En un intento de resolver la dificultad de las comparaciones entre datos de *bullying* procedentes de distintos estudios, se diseñó el proyecto “Nature and prevention of *bullying* and social exclusion”, bajo la supervisión de la Comisión XII de la Unión Europea (www/gold.ac.uk), con el fin de buscar

un instrumento que permitiera medir adecuadamente el problema. Se llevó a cabo en coordinación con nueve equipos de investigación de cinco países europeos. El instrumento se basa en seis áreas de interés: tipos de maltrato, lugares de riesgo, dimensión social del fenómeno, respuesta de los estudiantes implicados ante el problema, la reacción de los compañeros/as y atribución de causas del problema (Mora-Merchán, Ortega, Justicia, y Benítez, 2001).

- *Cuestionario de Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*, del Defensor del Pueblo (1999-2006). Se elaboraron dos cuestionarios uno para los estudiantes y otros para los jefes de estudio de los centros educativos. Los bloques del cuestionario para los estudiantes recogen los aspectos referidos a: tipo de maltrato visto como espectador, como agresor y como víctima; características del agresor, sentimientos y relaciones sociales del estudiante; personas a quienes se comunica el hecho y personas que intervienen. La versión del profesorado se divide en dos bloques: acciones que llevaba a cabo como jefe de estudios y las que hacía como profesor.
- *Test AVE*, (Acoso y Violencia Escolar), de Piñuel y Oñate (2006). Evalúa la violencia y el acoso psicológico y físico recibido en el entorno escolar y los daños asociados a través de las escalas de acoso y violencia escolar (índice global de acoso, intensidad de acoso, hostigamiento, intimidación, amenazas, coacciones, bloqueo social, exclusión social, manipulación social y agresiones) y escalas clínicas (ansiedad, estrés postraumático, distimia, disminución de la autoestima, flashbacks, somatización, autoimagen negativa y autodesprecio).
- *Encuesta del Centro Reina Sofía*, de Serrano e Iborra (2005). Se trata de un cuestionario estructurado que consta de 32 preguntas, divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor; el cual ha permitido realizar un análisis de las percepciones que los tres tipos de protagonistas tienen de este problema. La encuesta se ha llevado a cabo en su totalidad mediante entrevista telefónica asistida por ordenador con el CATI14.

- *Cuestionario de clima del Centro y Aula para alumnado*, de Fernández, I.; Andrés, S.; Martín, E.; Del Barrio, C.; Muñoz, J. y Almeida, A. (2003). Este instrumento evalúa el clima de convivencia que se vive en el centro.

- *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)*, de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004). Este cuestionario permite evaluar con precisión y rapidez, tres importantes condiciones que incrementan el riesgo de recurrir a la violencia, sobre: 1) la justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía; 2) las creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica; 3) el racismo, la xenofobia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo.

- *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)* de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004). Este cuestionario pretende evaluar las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar y en el contexto de ocio.

- Evaluación de la convivencia escolar (*CONVES*) de García y Vaca (2006). Evalúa de forma adecuada el posible grado de acoso (*bullying*) que pueda estar sufriendo cada alumno/a, así como las diferencias existentes entre grupos, cursos, etapas educativas y centros, permitiendo también generar propuestas de intervención allí donde sean necesarias.

- *Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)* de Álvarez, González-Castro, Núñez y González-Pienda (2006). Este cuestionario se agrupa en cinco factores de primer orden: violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal entre alumnado, violencia física directa entre alumnado y violencia verbal del alumnado hacia profesorado. Y un factor de segundo orden denominado violencia escolar. Recientemente, Álvarez-García, Nuñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011) han publicado el CUVE-R, cuestionario ampliado del CUVE, que se agrupa en ocho factores, cinco del CUVE más tres factores añadidos: violencia del profesorado hacia alumnado, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal del alumnado hacia alumnado, violencia física directa entre alumnado, violencia verbal del alumnado

hacia el profesorado, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

- *Clima Social del Centro Escolar (CECSCE)* de Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya (2006), cuestionario que se agrupa en dos factores: clima referente al centro y clima referente al profesorado.
- *Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO)* de Fernández-Baena, Trianes-Torres, Morena-Fernández, Escobar-Espejo, Infante-Cañete y Blanca-Mena (2011). Presenta una estructura factorial estable de dos factores: experiencia personal de sufrir violencia y violencia observada en el centro.

Otros cuestionarios que evalúan agresiones interpersonales o la violencia interpersonal entre iguales junto a otros problemas de convivencia escolar, como la calidad de las relaciones, la disrupción y convivencia escolar o el clima escolar en nuestro país son:

- *Teacher Rating Instrument (TRI)* de Dodge et al. (1990), que evalúa la agresividad reactiva y proactiva.
- *Agresión Questionnaire (AQ)* de Buss y Perry (1992), validada por Andreu, Peña y Graña (2002), el cual evalúa la agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, proporcionando además una medida global de agresividad. Este instrumento dispone además de versiones abreviadas: AQ-20 adaptado por Morales-Vives et al. (2005) y AQ-12 validado por Gallardo-Pujol et al. (2006).
- *Reactive-Proactive Agresión Questionnaire (RPQ)* de Raine et al. (2006), adaptado en España por Andreu, Peña y Ramírez (2009), el cual evalúa la agresión reactiva, proactiva y total.
- *Escala de Agresión Directa e Indirecta (DIAS)* de Björkqvist, Lagerspetz y Osterman (1992), adaptada por Toldos (2005), con el objetivo de evaluar tanto las agresiones que

implican una confrontación directa entre agresor y víctima (agresión física y agresión verbal) como las que evitan dicha confrontación (agresión indirecta).

- *Escala de agresión (Aggression Scale, AS;* Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003a), validada en España por Estévez et al. (2008). Esta escala se agrupa en seis dimensiones, tres referidas a la agresión abierta (agresión abierta pura, agresión abierta reactiva y agresión abierta instrumental) y tres referidas a la agresión relacional (agresión relacional pura, agresión relacional reactiva y agresión relacional instrumental).
- *Escala de Conducta Violenta (ECV)* de Estévez, Musitu y Herrero (2005). Evalúa la victimización y las conductas desviadas autoinformadas, identificando los factores conducta violenta/ disruptiva, victimización, conducta antisocial, agresión verbal y agresión física.
- *Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV)* de Caprara y Pastorelli (1993). Adaptada en España por Del Barrio, Moreno-Rosset y López-Martínez (2001).
- *Escala de Expresión de la Agresión (Aggression Expresión Questionnaire, EXPAGG)* de Campbell, Muncer y Coyle (1992). Validada en España por Andreu, Peña y Graña (2000). Se identifica una estructura interna pentadimensional tanto para el estilo de agresión expresivo como para el instrumental. Las cinco dimensiones extraídas para ambos estilos fueron: atribuciones afectivas, atribuciones cognitivas, atribuciones predictivas, atribuciones valorativas y atribuciones situacionales.
- *Cuestionario “My Life in School Checklist. Lista de chequeo: Mi vida en la escuela”* de Arora y Thompson (1987). Es el cuestionario original que después actualizaron Smith y Sharp en 1994. Indaga sobre la vida social de los alumnos/as en una semana con una actividad posterior en el grupo de clase. Puede ser adaptado para alumnos/as de Primaria cambiando las acciones, es anónimo.
- *Cuestionario “La vida en la escuela”* de Smith y Sharp (1994). Este cuestionario anónimo, pretende averiguar el estado del alumnado durante el periodo determinado de una semana a

partir de la información que sobre situaciones concretas facilita el sujeto. Es una adaptación del cuestionario de Arora y Thompson (1987). Con este cuestionario obtenemos diferentes índices de victimización y agresión, identificación del alumnado agresivo y aspectos del funcionamiento del centro escolar.

- *Cuestionario de las Relaciones entre Iguales* de Rigby (1996 y 1997). En 1991 Rigby y Slee en Australia desarrollaron el *The Peer Relations Questionnaire (PQR)*, dirigido a estudiantes entre ocho y dieciocho años, analizando los principales problemas del *bullying*. Más tarde en 1997, desarrollaron tres nuevos cuestionarios (cuestionario para estudiantes, cuestionario para profesores y cuestionario para padres y madres) denominado *The Peer Relations Assessment Questionnaire (PRQA)*.

4.3. Informes o escalas de apreciación de los adultos

Tal y como señala Rigby (2002), también son frecuentes los informes o escalas de apreciación de los adultos, considerando importante contar con la información que facilitan los adultos/as con los que el alumno/a se relaciona significativamente (profesorado, monitores o educadores, familiares), de cara a una evaluación más completa. Los padres tienen mucha información obtenida en gran variedad de situaciones y el profesorado observa comportamientos habituales del alumno/a junto a otros que pueden llegar a ser infrecuentes, pero pueden ser muy significativos. Entre los más importantes caben destacar los siguientes:

- *INSEBULL. Instrumento para la evaluación del bullying*, de Avilés (2006).
- *Cuestionarios para evaluar el clima de convivencia de Ortega y del Rey (2003)*, dirigidos al alumnado, al profesorado y a las familias con el objetivo de disponer de información desde los distintos microsistemas de redes sociales del centro.
- *Cuestionario de clima escolar para profesorado* de Fernández, I.; Andrés, S.; Martín, E.; Del Barrio, C.; Muñoz, J. y Almeida, A. (2003).

- *Cuestionario de dificultades en la convivencia escolar* de Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez (2005). Se trata de una adaptación del cuestionario de Ortega y del Rey (2003), el cual analiza cuestiones que hacen referencia a la convivencia de los docentes con sus compañeros, el alumnado y padres, así como su opinión sobre la participación de los padres y madres en el centro educativo.
- *Cuestionario sobre los problemas de la convivencia escolar (CPCE)* de Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente (2003), cuestionario que se agrupa en siete factores: comportamiento antisocial y *bullying*, comportamiento indisciplinado, disruptivo, desinterés académico, hablar mal de otros, robos y engaños.
- *Cuestionario FACOES-II* de Cerezo et al. (2010). Adaptación del cuestionario FACOES-I destinado a recabar información de profesores y padres y redactado a partir de las propuestas recogidas en las diferentes normativas vigentes en la Región de Murcia sobre convivencia escolar.

4.4. Auto-observación

Dentro de los métodos de observación podemos considerar el procedimiento de la auto-observación y auto-registro como técnica muy versátil, consiste en que el propio alumno/a o persona cercana al mismo/a (compañero/a, familiar o docente) observe y registre un comportamiento previamente establecido, sirviendo tanto para la conducta manifiesta como para la encubierta. Esta técnica es muy útil para enseñar autocontrol. Algunos de los autorregistros utilizados con niños/as son las hojas de autorregistro, termómetros emocionales o pienso-siento-actúo, observo y anoto, entre otros.

4.5. La observación directa

El método de observación directa es aquel donde se tiene un contacto directo con los elementos en los cuales se presenta el fenómeno que se pretende investigar, y los resultados obtenidos se consideran datos.

Este método se puede proponer para situaciones naturales, observación natural, donde los sujetos interactúan habitualmente con espontaneidad; o en situaciones artificiales, observación artificial, pensadas y diseñadas al efecto y con la finalidad de evaluar y sondear las reacciones o conductas de los sujetos ante esas situaciones que son provocadas artificialmente. Tiene ventajas como una alta validez externa y proporciona una evaluación más directa y válida, así como la posibilidad de observar incidentes espontáneos que normalmente no son percibidos por los profesores/as o los propios alumnos/as. Como desventaja, cabe destacar, lo costoso del método, ya que implica observadores entrenados durante intervalos significativos de tiempo, y los resultados deben ser evaluados por otro observador para establecer la fiabilidad de lo observado, a partir del grado de acuerdo entre dos observadores, al menos.

Se puede destacar como método de observación el Listado de Signos de Alarma en el Agresor y en la Víctima. Al igual que los signos de alarma para los padres y para los profesores, desarrollado por el proyecto “*Tolerante Spinning*” de la Generalitat de Catalunya, subvencionado por el proyecto Daphne de la Comunidad Europea.

4.6. Técnicas sociométricas

También nos gustaría destacar que existen otras técnicas que se utilizan para la evaluación de la violencia escolar como son los métodos sociométricos, los cuáles nos permiten obtener información sobre la posición de aceptación o rechazo de los participantes en las situaciones de violencia dentro de un grupo y sus relaciones. Para la aplicación de los métodos sociométricos se necesita un grupo que, en el caso que nos ocupa, es el grupo clase, hábitat natural donde suceden los hechos de intimidación. Existen básicamente cuatro métodos de técnicas sociométricas (Cillessen y Bukowski (2001): nominación entre iguales, puntuaciones de los iguales sobre la base un criterio, ordenación y comparación de parejas.

A continuación describimos la técnica sociométrica “nominación entre iguales”, considerada como método de evaluación de la violencia escolar de accesibilidad pública, cuya fuente de información es el propio alumno/a.

Los métodos de nominaciones de iguales han sido utilizados para recoger información sobre los/as alumnos/as que se han visto implicados en problemas de víctima y/o agresor. (Díaz-Aguado, 2004).

Nominar a los iguales es pedir que el chico/a elija a algunos/as de sus compañeros/as para realizar una tarea o sobre la base de algún criterio. Lo puede hacer de forma positiva o negativa. Mediante este procedimiento podemos obtener los siguientes datos: las elecciones que reciba el sujeto; sus rechazos (status de rechazo); preferencia social que se conoce restando el número de rechazos del número de elecciones, puede ser positiva o negativa, de forma que cuanto más alto es el valor, mayor grado de aceptación; impacto social que lo componen el total de rechazos y elecciones, el impacto muestra el grado relativo en el que una persona es vista tanto positiva como negativamente en el grupo, de forma que cuanto más alto es el valor, mayor grado de presencia en el grupo (Monjas, 2000).

Una de las técnicas sociométricas más utilizadas es la adaptación del *Peer Nomination Inventory (PNI)* de Wiggins y Zinder (1961) realizada por Perry, Kusel y Perry (1988); así como la escala *Peer Relations Questionnaire (PRQ)* de Ribgy y Slee (1991). A continuación referenciamos alguno de los instrumentos más utilizados en España:

- Test de evaluación de agresividad entre escolares *Bull-S*, de Cerezo (2000). Este instrumento sigue la línea metodológica de la sociometría y a través de la técnica *peer nomination*, analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios de: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos/as directamente implicados.
- Avilés y Élices (2003). *El sociobull*. Sociograma del maltrato. Instrumento que recoge la opinión de cada alumno/a y de cada adulto que convive con el grupo de iguales, respecto de las características más identificadoras de los personajes que participan en el maltrato, preguntándoles a través de una escala Likert (de 1 a 9).

- Programa “*Sociomet*” de González y García Bacete (2010). Destinado a la realización de estudios sociométricos informáticos. Este programa proporciona las respuestas de los cuestionarios sociométricos de nominaciones entre iguales y ha sido diseñado como herramienta útil para evaluar la estructura de aceptación y rechazo dentro del aula o grupo de alumnos/as u otro grupo social; obteniendo las siguientes aplicaciones: representación de la red informal de la clase, clima social del aula, aproximación a los grupos o subgrupos que hay en el aula, tener una adecuada caracterización sociométrica de cada alumno/a y conocer su tipo sociométrico.

Dentro de las técnicas sociométricas, destacan los métodos de nominaciones de iguales basadas en las nominaciones de otros compañeros/as y de los propios de los profesores, como *El sociobull*, *Sociograma del maltrato* de Avilés y Élices (2003), que recoge también la opinión de los adultos que conviven con el grupo de iguales en el ámbito escolar.

Otras técnicas sociométricas basadas en recogida de información en base a otros compañeros/as o adultos son:

- Puntuación de los iguales sobre la base de un criterio (*Peer-rating*): este procedimiento consiste en que los iguales califiquen a todos los compañeros, en relación a un criterio dado. Con la puntuación de cada sujeto a todos los del grupo obtenemos un resumen y la media de la puntuación de los iguales para cada sujeto. Es lo que se llama aceptación media del sujeto por el grupo de iguales, el cual se halla multiplicando el número de veces que un sujeto es señalado en cada una de las categorías por el valor de cada categoría, partido por el número de veces que es elegido (Monjas, 2000).
- Ordenación (*Rank-Order*): este procedimiento consiste en que cada miembro del grupo ordena de mayor a menor a todos los demás compañeros/as de la clase, según uno o varios criterios establecidos.
- Comparación por parejas (*Paired comparisons*): dentro de un grupo, se forman todas las posibles parejas de sujetos, y se pregunta a cada sujeto que manifieste su preferencia por uno de los miembros de la pareja para todas las parejas de miembros posibles.

5. INVESTIGACIONES SOBRE LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

La prevalencia de la violencia entre iguales en el contexto escolar es un fenómeno general que se produce en todos los países en los que se ha estudiado y afecta a todas las clases sociales. La preocupación social por lo que sucede con los alumnos/as en los centros escolares va en aumento. Como consecuencia de esta situación, en los últimos años se han incrementado las investigaciones sobre violencia entre escolares, realizándose desde una perspectiva descriptiva, con el fin de conocer la prevalencia del problema, así como las características de los individuos que intervienen como agresores y como víctimas. En este apartado se presentan los principales estudios realizados sobre este problema.

5.1. Investigaciones pioneras y estudios internacionales

En los diferentes países donde se ha investigado sobre la violencia escolar, se ha corroborado la existencia de la misma, siendo el doctor Peter-Paul Heinemann (1972/1973) el primero en describir esta conducta agresiva a partir de sus propias observaciones en patios de recreo. En 1973 se llevaron a cabo las primeras investigaciones pioneras sobre el *bullying* en preadolescentes suecos, realizadas por Dan Olweus en Noruega y Suecia y el psicólogo sueco Anatol Pikas, profundizó en el tema con el primer libro escrito sobre la forma de entender el *bullying* (1975/1976).

Hace aproximadamente cuarenta años que teóricos e investigadores de todo el mundo se han interesado por la problemática de la violencia escolar, siendo durante la década de los ochenta cuando se desarrollan estudios sobre violencia escolar y *bullying* en la mayoría de los países europeos, americanos, y en general en el llamado mundo occidental. En 1980, Olweus realizó la primera investigación a nivel nacional en Noruega, trabajo que fue precursor y promotor de sucesivas investigaciones en toda Europa. Sus aportaciones acerca del fenómeno a partir de su investigación con 130000 alumnos/as de Primaria y Secundaria, señalaron que el 15% del alumnado estaba implicado en problemas de agresión, un 9% como víctimas y un 7% como agresores. Esta tendencia encontrada en Noruega, se mantuvo en las investigaciones realizadas en Suecia en 1986, aunque encontraron que en Suecia los porcentajes de víctimas y

agresores eran mayores, así como las diferentes formas de violencia, incluidas las de mayor gravedad.

Estos estudios presentaron las primeras estimaciones sobre este problema a escala internacional y comenzaron a realizarse análisis comparativos, teniendo un papel fundamental el instrumento utilizado en las pioneras exploraciones llevadas a cabo en Noruega y Suecia, y que en sus distintas versiones se conoce como Cuestionario de Olweus (Ortega et al., 2010).

De cara a evaluar la causalidad del *bullying*, Olweus (2004) señala la necesidad de analizar las características a nivel individual y ambiental que interactúan simultáneamente, proponiendo el Proyecto Zero de Olweus, desarrollado en Noruega, y luego en Suecia, que influyó e inspiró muchas investigaciones realizadas por otros países como Finlandia, Reino Unido, Irlanda, Francia, Holanda, Alemania, Italia y España, país este último en el que se ha producido un incremento de este tipo de estudios en los últimos años (Smith y Brain, 2000).

Los estudios epidemiológicos realizados a nivel internacional se presentan en la tabla 3 y 4, siguiendo la recopilación llevada a cabo por Garaigordobil y Oñoderra (2010) y Piñero-Ruiz (2010) de los distintos estudios llevados a cabo a nivel internacional. También hemos incluido informes y resúmenes de investigaciones consultados en la literatura científica sobre este ámbito de estudio, poniéndose de relieve los principales resultados de los estudios más significativos, por un lado se exponen los estudios llevados a cabo en Europa (tabla 3) y por otro lado los realizados en América, Asia y Oceanía (tabla 4), siguiendo un orden cronológico.

Tabla 3
Principales estudios realizados en Europa sobre prevalencia de la violencia escolar

Zona	Referencia	Muestra (edad)	Agresores (%)	Víctimas (%)	Conclusiones
ESTUDIOS EN OTROS PAÍSES EUROPEOS					
Suecia y Noruega	Olweus (1973)	900 (12-15)	10%	10%	
Finlandia	Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King (1982)	(12-16)	5.5%	3.9%	
Noruega	Olweus (1980)	130000 (7-16)	7%	9%	5% victimización grave
Dublín	O'Moore (1989)	783 (8-12)	3%	8%	
Noruega	Roland (1989)	Primaria	7.4%	11.6%	
Reino Unido	Yates y Smith (1989)	234 (13-15)	4%	10%	
Holanda	Junger (1990)	800 (12-18)			6% de víctimas de agresiones físicas y 7% de verbales.
Escocia	Mellor (1990)	942 (12-16)	2%	3%	
Reino Unido	Smith y Thompson (1991)	6758 (Secundaria)	1% a 6%	4 a 10%	
Reino Unido	Boulton y Underwood (1992)	296 (8-12)	4%	6%	
Suiza	Müllli (1992)	631 (Secundaria)			Entre 12-15% de alumnado había sufrido heridas con armas blancas y la agresión sexual afectaba al 10% del alumnado de ambos géneros.
Holanda	Mooij (1992)	1065 (Primaria)		8%	
		1055 (Secundaria)		2%	
Alemania	Freitag y Hurrelman (1993)	973 (12-16)	6%	16%	
Bélgica	Vandermisssen y Thys (1993)	1054 (Secundaria)			Víctimas: el 18% sufre ataques de naturaleza moderada y el 2.6% de gravedad. Agresores: el 12% actúa de forma regular y el 4% al menos una vez a la semana.

Reino Unido	Withney y Smith (1993) Proyecto Sheffield	2623 (7-11)	3.5%	10%	
		4135 (12-16)	1.5%	4.5%	
Dublín	Byrne (1994)	1302 (7-16)	5.37%	5.14%	
Holanda	Mooij (1994)	1998 (15-16)	7%	8%	
Bélgica	Stevens y Van Oost (1994)	10000 (Primaria, Secundaria)			Víctimas: 23% de Primaria sufre acoso frecuentemente y el 9.1% al menos una vez a la semana. En Secundaria el 15.2% con cierta frecuencia y el 6.4% más de una vez a la semana. Agresores: 15.9% en Primaria lo es de forma regular y el 5.6% al menos una vez a la semana; en Secundaria el 12.3% y 3.9%, respectivamente.
Alemania	Nuremberg Funk (1994)		16-49% (por géneros y conductas)	3.7% chicos, 5.8% chicas	
Alemania	Schafer (1996) y Kaschannipur (1995)	(Primaria y Secundaria)	7%	3-6%	
Alemania	Schwind et al. (1995)	934 (Primaria y Secundaria)	10%		
Alemania	Tillmann et al. (1996)	3540 (Secundaria)			La forma de intimidación física la practican una vez por semana un 5% del alumnado. La forma verbal de intimidación un 13%.
Italia	Genta, Mnesini, Fonzi, Costabile y smith (1996)	1379 (8-14)		21-29%	
Austria	Klicpera y Gasteiger- Klicpera (1996)		6%	14%	
Portugal	Pereira (1996)	3341 (Secundaria)		21-29%	
Francia	Carra y Sicot (1996)	Secundaria			50% del alumnado menciona falta de respeto entre ellos, y un 69% reconoce haber sido intimidado al menos una vez.
Francia	Charlot y Emin (1997)	Secundaria			En 1995 señalan 982 ataques con violencia entre alumnado (53% dentro de escuela, 40% en alrededores), siendo la más común el chantaje y la extorsión.

Alemania	Lösel, Averbeck y Bliesener (1997)	1163 (7º y 8º)			Víctimas: 11.7% de agresiones verbales y 5.7% agresiones físicas. Agresores: 11% de agresiones verbales y 6.5% de físicas.
Alemania	Hanewinkel y Knaak (1997)	14788 (7-16)	9.7%	9.2%	
Irlanda	O'Moore, Kirkham y Smith (1997)	320 (7-11)		5%	
		210 (12-16)		2%	
Braga (Portugal)	Almeida (1999)	2846 (7-9)		21.9%	
		3341 (10-11)		15.4%	
Florenzia y Cosenza (Italia)	Fonzi et al. (1999)	1379 (8-14)			Víctimas de maltrato "a veces o con una frecuencia mayor" en los últimos 3 meses: 41% en Primaria y 28% en Secundaria.
Knopio (Suecia)	Kumpulainen, Rasanen y Entonen (1999)	1316 (M=8.5)	8.5%	11%	+ 6.8% víctima y agresor
		1316 (M=12.5)	7.9%	5.3%	+10.3% víctima y agresor
Suiza	Alsaker y Brunner (1999)	(4º-9º grado)	16.1%	15.8%	En clase (35.8%) , en el patio del recreo (35.6%) y de camino a la escuela o casa (31.4%), según los agresores.
Staffordshire (Inglaterra)	Glover, Gough, Jonson y Cartwright (2000)	3386 (12-16)			El 10% sufre actos violentos físicos y 1 de cada 8 se declara autor de hechos de violentos físicos.
Reino Unido	Smith y Shu (2000)		2.9%	12.2%	
Noruega	Solberg y Olweus (2003)		6.5%	10%	1.6% víctimas provocadores.
Inglaterra	Woods y Wolke (2003)	2377 (7-11)		24.5%	
Europa	Craig y Harel (2004). OMS Europa: estudio HBSC	157500 (3 GRUPOS: 11, 12 Y 15)	10%	11%	

Tabla 4

Principales estudios realizados en América, Asia y Oceanía sobre violencia escolar

Zona	Referencia	Muestra (edad)	Agresores (%)	Víctimas (%)	Conclusiones
ESTUDIOS EN AMÉRICA, ASIA Y OCEANÍA					
Japón	Morita (1985)				El 11.3% estaban implicados en el maltrato escolar.
EEUU (Nueva York)	Floyd (1985, 1986)	72 (7º-8º)	18%	19%	
EEUU	Dubow et al. (1988)	238 (3º-5º)			Obtienen correlaciones bajas entre agresividad e índices globales de aceptación. Agresivos-rechazados mostraban habilidades sociales deficientes.
EEUU	Perry, Kusel y Perry (1988)	165 (13-15)		10%	
EEUU	Lancelotta y Vaughn (1989)	98 (3º-5º)			Correlaciones negativas y significativas entre status social y las categorías de agresión excepto en agresión física provocada. La agresión indirecta correlacionó altamente con status social bajo.
EEUU	Perry, Perry y Willard (1990)	2500 (M=11.5)			La respuesta de la víctima provoca y refuerza de alguna manera la conducta agresiva y además el grupo considera que el agresor puede comportarse así.
Australia	Rigby y Slee (1991)	685 (6-16)		10-15%	
Toronto (Canadá)	Ziegler y Rosenstein-Maner (1991)	211 (11-15)	15%	8%	
EEUU	Hoover, Oliver y Hazler (1992)	207 (12-18)			La intimidación se extiende hasta el 75% del alumnado, presentando mayor incidencia en chicos (81.13%) que en chicas (72.16%).
EEUU	Morrison, Furlong y Smith (1994)	550			El alumnado de necesidades especiales es el que más posibilidades de recibir violencia tiene.
Calgary (Canadá)	Bentley y Li (1995)	379 (8-12)	11.6%	21.3%	
Australia	Slee (1995)	1050 (8-13)		23.8%	
EEUU	Bosworth et al. (1996)	558			Un 29% de alumnado declara haber estado implicado muy frecuentemente en actos de intimidación.
Nueva Zelanda	Lind y Maxwell (1996)	259			Víctimas: 49% golpeados, 70% padecen rumores, y 7% han sido amenazados, 54% exclusión social. Espectadores: amenazas e insultos (64%), exclusión social (62%), agresiones físicas (53%) y ataques a mano armada (4%).

Australia	Rigby (1997)	25399 (8-18)	18.2%	
Japón	Morita, Soeda, Soeda y Taki (1999)			Víctimas: 21.9% de Primaria, 13.2% de Secundaria y 3.9% de postobligatoria. Agresores: 25.5% de Primaria, 20.3% de Secundaria y 6.1% de postobligatoria.
EEUU	Nansel et al. (1999)	15686 (6º a 10º)	13%	10.9% + 6% de víctima y agresor.
Brasil	ABRAPIA (2002)	5875 (5º a 8º curso)	12.7%	16.9% +10.9% de víctima y agresor.
México	López (2003)	1061 (bachiller)		30%
Brasil	Abramovay (2005)	10069		4.8% ha sufrido agresiones físicas y 38.2% robos una vez o más.
Managua (Nicaragua)	Ortega, Sanchez, Ortega- Rivera, Del Rey y Genebat (2005)	3042 (6-18)		Víctimas entre el 25% y el 50%, dependiendo del tipo de agresión que reciben. La agresión sexual es sufrida por casi el 5%.
Bolivia	Flores (2007)	246 (15-19)	30%	Víctimas: motes (40%).
Argentina	Kornblit y Adaszko (2007)	4971 (15-19)		16.9%
Costa Rica	Cabezas y Monge (2007)	371 (12-16)		32.6% Víctimas por género: 14.8% mujeres y 17.8% varones.
Argentina	Castro (2008)	6000 (10-18)	6%	El 11% señala ser víctima de acoso indirecto.
San Julián, Santa Cruz y Piedra Buena (Argentina)	Pautaos (2008)	868 (9-16)		Víctimas de <i>bullying</i> y de agresión general: 12%.
Argentina	Barindon (2010)	775 (12-19)	4%	Víctimas: Se presentaron altas frecuencias en la violencia expresada en situaciones tales como “hablan mal de mí”, “me ponen sobrenombres” y “me insultan”. Agresores: altas frecuencias en las situaciones “llamar por sobrenombres que ofenden o ridiculizan”, “hablar mal de alguien” e “insultar”.

5.2. Investigaciones más relevantes en España

A finales de la década de los ochenta, se realizó el primer trabajo sobre *bullying* estudiando este fenómeno en la Comunidad de Madrid (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). Posteriormente, se llevaron a cabo diversos estudios a nivel autonómico, destacando:

- Cerezo y Esteban (1992) en la región de Murcia con alumnos/as de 6º a 8º de EGB.
- Ortega y Smith (1990 y 1992) en Sevilla, con alumnos/as de 6º a 8º de EGB, bachillerato y formación profesional.
- Ortega (1995-1998), con el Proyecto SAVE en Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Ortega (1997-1998) con el Proyecto ANDAVE en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Proyecto Convivir es Vivir (1997-1999) en la Comunidad de Madrid con alumnos/as de Educación Primaria y Secundaria.

Sin embargo la primera investigación a nivel nacional llevada a cabo sobre este tema fue realizada por el Defensor del Pueblo en el año 1999, con una muestra no representativa de 3.000 estudiantes de 300 centros de la ESO, en la que se encontró que el 12% de estudiantes se habían visto involucrados en conductas de maltrato, siendo aproximadamente el 7% de alumnos víctimas y el 5% agresores. El trabajo concluyó que el maltrato escolar estaba presente en los centros de nuestro país, siendo sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos/as, que de un modo u otro padecían sus consecuencias (Garaigordobil y Oñoderra, 2010).

Más tarde, Rey, Martín, Rodríguez y Marchesi (2003) llevaron a cabo un estudio con 11.037 alumnos/as de ESO y 7.226 familias, concluyendo que existía cierto grado de maltrato oculto entre los alumnos/as, sobre todo en forma de críticas e insultos (50%), agresiones contra la propiedad (32.6%), afirmando un 79.4% de los entrevistados/as que tenían compañeros conflictivos. Sin embargo, las familias percibían menos situaciones de maltrato de las que declaraban sus hijos/as.

También el Centro de Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005), llevó a cabo un estudio a nivel nacional, con una muestra de 800 adolescentes de 12 a 16 años, concluyendo que el 22.1% se había visto inmerso en situaciones de *bullying*, siendo el 14.5% víctimas y el 7.6% agresores. Destaca en este estudio que el 80% de los estudiantes entrevistados habían sido testigos en alguna ocasión de agresiones en su centro escolar.

Por otro lado, el Estudio Cisneros X “Violencia y acoso escolar en España” (Piñuel y Oñate, 2006), efectuado con 24990 estudiantes de distintas comunidades autónomas de España, puso de manifiesto que el 23.2% de los estudiantes, es decir casi uno de cada cuatro escolares, había sido víctima de acoso escolar alguna vez, no existiendo diferencias estadísticamente significativas con respecto al tipo de centro educativo (público, concertado o privado).

Finalmente, cabe mencionar entre los estudios epidemiológicos realizados a nivel nacional, el segundo trabajo llevado a cabo por el Defensor del Pueblo-UNICEF. Los resultados del análisis comparativo de la situación del maltrato por abuso de poder en los centros de Educación Secundaria entre los años 1999 y 2006 resaltan que, en términos generales, los resultados obtenidos permiten afirmar que el maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado en estos últimos años; tanto desde la perspectiva de las víctimas como de los agresores, disminuyendo los porcentajes de alumnado implicado en todos los tipos de violencia.

A lo largo de las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema se han utilizado criterios diferentes a la hora de medir la incidencia del maltrato entre escolares. Los estudios epidemiológicos realizados a nivel nacional se presentan en la tabla 5, siguiendo la recopilación llevada a cabo por Garaigordobil y Oñoderra (2010) y Piñero-Ruíz (2010) de los distintos estudios llevados a cabo en el ámbito nacional, autonómico y provincial en España. También hemos incluido informes y resúmenes de investigaciones localizados de la búsqueda bibliográfica realizada en la literatura científica. En la tabla 5 presentamos los principales resultados de los estudios más significativos, dividiendo los mismos en nacionales, autonómicos y provinciales, siguiendo un orden cronológico.

Tabla 5
Principales estudios españoles sobre violencia escolar

Zona	Referencia	Muestra (edad)	Agresores (%)	Víctimas (%)	Conclusiones
ESTUDIOS A NIVEL NACIONAL					
España	AAVV Informe de la oficina del Defensor del Pueblo (1999)	3000 (12-16)	5%	4%	<i>Víctima:</i> Verbal (36.9%), exclusión social (12.8%), contra la propiedad (11.1%), amenazas (9.7%), agresiones físicas (4.8%), chantaje (2%). <i>Agresor:</i> exclusión social (30%), agresión física directa (5%). Las víctimas piden ayuda a los amigos (29.6%), a las familias (15.7%) y al profesorado (4.7%).
España	Rey, Martín, Rodríguez y Marchesi (2003)	11037 (12-16)			<i>Víctimas:</i> insultos y críticas (50%), contra la propiedad (32.6%) y el 79.4% afirmó tener compañeros conflictivos.
España	Serrano e Iborra (2005)	800 (13-17)	7.6%	14.5%	
España	Piñuel y Oñate (2006)	24990 (7-17)			Víctimas de violencia y acoso escolar (23.3%)
España	AAVV Informe de la oficina del Defensor del Pueblo (2006)	3000 (12-16)			La comparación con el estudio llevado a cabo en el 2000 afirma que la situación ha mejorado, aunque no se ha erradicado.
España	Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008)	23100 (12-16)	2.4%	3.8%	
ESTUDIOS A NIVEL AUTONÓMICO, PROVINCIAL O LOCAL					
C.A. Madrid	Vieira, Fernández y Quevedo (1989)	1200 (8-12)	17.3%	17.2%	
Murcia	Cerezo y Esteban (1992)	317 (10-16)	11.4%	5.4%	
Sevilla	Ortega y Smith (1992) Proyecto ANDAVE	859 (11-14)	22%	26%	
		(14-16)	10%	5%	
Sevilla	Ortega (1994)	575 (14-16)	10%	5%	
Sevilla	Ortega (1997)	4914 (9-18)		5.6%-8.8%	
Sevilla	Ortega y Monks (2005)	92 (4-6)	12%	14.1%	Los preescolares tienden a usar la agresión directa más que la agresión indirecta.
Cataluña	Bisquerra y Martínez (1998)	(14-16)			El 33% observa violencia entre compañeros, aunque un 90% estima que no son frecuentes y el 20% que hay violencia hacia objetos.

Baleares	Orte, Ferrà, Ballester y March (1999)	3033 (9-17)	2.4%	4.5%	
Galicia	Zabalza (1999)	4801 (6-18)			Los conflictos más frecuentes son las agresiones verbales, sin producirse apenas otros tipos de maltrato.
Cataluña	Depart. Interior y Educación Generalitat, Elzo (2001)	7416 (12-18)	3.5% a 43%	0.8% a 36.6%	
C.A. Valenciana	García y Martínez (2001)	3238 (14-15)	5%	8%	
Sevilla	Mora-Merchán (2001)	4914 (9-16)		3.1%	
Galicia	Lodeiro (2001)	1206 (12-16)	26%		Los alumnos/as agresores, disconformes con su situación, demuestran su poca motivación por permanecer en el centro escolar. Los lugares que necesitan más atención son el patio de recreo y las propias aulas.
Valladolid	Avilés (2002)	731 (12-16)	5.9%	5.7%	
Murcia	Cerezo (2002)	46 (14-15)	10.8%	13%	2.17% víctimas provocadoras.
Navarra	Hernández, Sarabia y Casares (2002) Inst. Navarro de la Mujer	603 (13-14)	2.2% a 5.5%	7% a 10%	
Jaén	Ortega, Justicia y Rueda (2002)	(12-16)			El 8.3% (dentro del centro) y el 11.2% (fuera) se reconocen como víctimas de maltrato desde hace años
Ceuta	Pareja (2002)	382 (12-18)			<i>Víctimas:</i> insultos (38.8%), hablar mal (36.4%), motes (30%), esconder cosas (26.2%), amenazas, ignorar y no dejar participar (16.5%), robo (14.6%) y pegar (8.7%). <i>Agresores:</i> de tipo verbal (30-39%), ignorar (35%), esconder cosas (19%), no dejar participar (14.3%), pegar (8.5%), romper cosas (2.6%), robar, acosar sexualmente o amenazar con armas (1%).
Madrid	Toldos Romero (2002)	653 (14-18)			Los/as adolescentes atribuyen al agresor/a características más instrumentales asociadas a rasgos masculinos, y a la víctima características más expresivas asociadas a rasgos femeninos. Además, cuando el género del agresor y de la víctima difieren, ambos son percibidos de forma más estereotipada que cuando el género es el mismo.
Granada	Durán (2003)	1750 (14-18)	30.2%	23.1%	

Donostia- San Sebastián	Elzo, García, Laespada y Zulueta (2003)	2329 (12-18)			
Cataluña		7416 (12-18)			<i>Víctimas:</i> acoso verbal (17.2%), rotura o robo (3.2%), golpes o encerronas (4.6%) y obligar a hacer cosas (0.9%)
Palma de Mallorca	Orte (2003)	306 (13-17)	4.6% diario	2.6% diario	
Fuenlabrada, Getafe y Móstoles (Madrid)	Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004)	826 (13-17)	2% a 45%	31.64% a 55.8%	<i>Víctimas:</i> motes (8%), insultos, no dejar participar o esconder cosas (7%), hablar mal (5.3%), exclusión (3.8%), robar (2.8%), pegar (1.8%). <i>Agresores:</i> verbales (13%), ignorar (12.4%), rechazar a otro o esconder cosas (8%), amenazar o pegar (4%), robar (2.5%).
C.A. Madrid	Lucena (2004)	1845 (13-16)	3.7%	3.9%	+ víctimas agresoras 0.7%.
Andalucía	Peralta (2004)	857 (12-16)	9.5%	7.1%	
Alicante	Caruana et al. (2005)	2480 (13-17)			<i>Víctimas:</i> insultos (37%), motes (27%), hablar mal (25%), esconder cosas (21%), ignorar (20%), robar (16%) y pegar (9.6%). <i>Agresores:</i> insultar (52.7%), hablar mal (49%), poner motes (39.7%), ignorar (36.5%), esconder cosas (25.6%), rechazar (18.8%), pegar (16.5%), impide participar (13.2%), amenazar (11.8%), romper (10%) y robar (6.6%).
Aragón	Gómez-Bahillo et al. (2005)	535 (10-16)	5.2%	2.9%-4.3%	
C.A. Madrid	Rodríguez (2005)	1512 (12-16)			La situación de violencia más frecuente es la agresión de gravedad media y la exclusión. Los factores relacionales son más deficitarios entre los que viven situaciones de violencia.
La Rioja	Sáenz, Calvo, Fernández y Silván (2005)	1053 (8-18)		3.6%	
Euskadi	Oñoderra, Martínez y Ubieta (2005)	3132			
C.A. Valenciana	Sanmartín (2005)	42800	2.4%	10%	
Álava, Valladolid y Vizcaya	Avilés (2006)	2181			Atribuciones causales diferentes dependiendo del rol. Los agresores argumentan la provocación como explicación justificativa.
C.A. Valenciana	IDEA. Martín-Marchesi, Pérez y Álvarez (2006)	6065	34.1% a 39.8%	9.3% a 64.5%	

País Vasco	DP-CAPV. Arateko, Martín (2006)	3323 (13-16)			<i>Víctimas:</i> verbales (13.5%), robar o romper cosas (8.2%), exclusión social (6.2%), pegar (4.7%), amenazas (4.6%), acoso sexual verbal (3.4%). <i>Agresores:</i> verbales (10.3%), exclusión social (7.4%), pegar (5.5%), amenazas o chantajes (3.8%), robar o romper cosas (2.8%), acoso sexual verbal (2.3%).
Cantabria	Consejería de Educación (2006)	2500 (5-18)	10%		<i>Víctimas</i> (5-9 años): me dicen palabrotas (24.5%), me pegan (30.9%), me quitan cosas (4.3%), me amenazan (3.6%), no me dejan jugar (9.4%), me molestan en clase (13.7%), me contestan mal (2.2%) y dicen cosas mal de mí (11.5%). <i>Agresores</i> (5-9 años): agresión física (47%), molestar en clase (22%) e insultar (17%), son los comportamientos agresivos más desarrollados.
Andalucía	Consejo Escolar (2006)	895 (12-16)			El 60% considera que la intimidación es inexistente o infrecuente; el 27% que sucede a veces y el 13% que ocurre con frecuencia.
Cataluña	Depart. Interior y Educación Generalitat (2006)	10414 (8-18)	3%		
Ceuta	Ramírez (2006)	587 (8-15)	3.1%	6.4%	
C.A. Madrid	Defensor del menor de la C.A. Madrid (2006)	4460 (10-15)			<i>Víctima:</i> Verbal (13%), exclusión social (6.6%), contra la propiedad (7.7%). <i>Agresor:</i> hablar mal (10.7%), exclusión social (6.6%), robar o romper objetos (1.3%).
País Vasco	Aramendi y Eyerbe (2007)	837 (14-16)			La mayoría manifiesta ver muchos actos violentos entre compañeros/as, pero afirma que ellos/as no lo han sufrido.
Cataluña		591 (14-16)			
Palencia, Segovia y Valladolid	Gutiérrez (2007)	300 (8-10)			Entre el 8-10% de víctimas de acoso verbal y psicológico y 1% de físico.
Huelva	Jiménez (2007)	1660 (12-14)	5.6%	2.8%	+ víctimas agresoras 0.3%
Tenerife	Jiménez, Rosales, Serio, Hernández y Conde (2007)	562 (12-18)			<i>Víctimas:</i> ignorar (15.5%), insultos (12.5%), ofensas (10.5%), romper cosas (7.2%), amenazas (6.4%), intentos de agresión (5%), ser atemorizado (4.6%). <i>Agresores:</i> ignorar, rechazar, amenazar, ridiculizar (10%), agobiar (9.5%), hacer la vida imposible (8.2%), insultar y atemorizar (5.9%).

C.A. Valenciana	Sindic de Greuges de la C. A. Valenciana (2007)	6065 (10-16)			Víctimas: agresión verbal (43%), exclusión social o esconder cosas (25%), pegar (17%), robo (16%), amenazas (15.2%). Agresores: insultos o hablar mal (40%), ignorar (34%), poner mote (31.7%), no dejar participar (21.2%), pegar (12%) y esconder cosas (13.7%).
País Vasco	Garaigordobil y Oñoderra (2008)	5983 (10-16)		4.8%	Primaria (10-12): 5.8%. Secundaria (12-14): 3.8%.
Sevilla	Ramos (2008)	565 (11-17%)			Entre los 11-14 años es cuando más se ejerce y padece la violencia escolar.
Cataluña	Ponferrada y Carrasco (2008)	1197 (12-16)			El 14.3% respondió que los habían insultado, hablado mal de ellos o ridiculizado entre frecuentemente y siempre, mientras que el 41.3% no habían recibido nunca este trato. El 4.7% afirma que los compañeros les pegan frecuentemente o siempre.
Murcia	Sánchez (2009)	426 (9-12)	20%	10.9%	Los insultos y amenazas son las conductas más frecuentes, siendo el patio el lugar escogido como preferente por la mayoría.
Murcia	Cerezo y Ato (2010)	421	8.6%	8.3%	
Castellón	Górriz (2009)	441 (13-16)	12.8%	3.6%	El rol de defensor (31.7%), público (25.4), agresor (12.8%), seguidor (20.4%) y víctima (3.6%).
Murcia	Piñero (2010)	2503 (12-16)	25.4%	74.56%	La mayoría de los alumnos/as ejercen niveles bajos de violencia, por lo que es una forma de comunicación y resolución de conflictos habitual.
Málaga	Fernández-Baena, Trianes, Morena, Escobar, Infante y Blanca (2010)	954 (2º y 3º Secundaria)			Son los alumnos varones de 2º quienes experimentan más agresiones.
C.A. Valenciana	Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez (2011)	1780 incidencias			El 64,56% de las víctimas de violencia escolar están cursando Secundaria. El 74,13% de las víctimas ha padecido violencia física, el 56.81% psicológica, el 8.55% económica, el 6.24 sexual y el 3,70% <i>ciberbullying</i> .

6. PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En este apartado, vamos a desarrollar las principales líneas de intervención contra el acoso escolar que, como característica común poseen el haber surgido de forma paralela a la propia investigación sobre la presencia del fenómeno.

Sobre el tema de la violencia escolar se han llevado a cabo más estudios descriptivos que aportaciones de intervención preventiva o modificativa de este fenómeno. Pero a medida que va avanzando la investigación en este campo de estudio, se están elaborando propuestas que también tienen en cuenta los factores relacionados con la evaluación e intervención de la violencia escolar.

En este sentido, autores como Trianes (2000) apuntan que la prevención e intervención educativa debería ir más allá de los acercamientos tradicionales y buscar recursos y tratamientos eficaces que se basen en los marcos teóricos y de investigación que hayan resultado eficaces. En este sentido el documento público que mayor impacto ha tenido en nuestro país, fue la publicación del Informe del Defensor del Pueblo (1999), y posteriormente un nuevo trabajo en el 2006, sobre la violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria. A partir de este momento, y desde instancias gubernamentales, sobre todo a nivel de comunidades autónomas, se comenzó a plantear acciones con el objetivo de disminuir la violencia y fomentar la convivencia escolar.

En España, todas las instituciones educativas, tanto estatales como autonómicas, se han solicitado la colaboración de expertos sobre este tema para la elaboración de programas y protocolos de actuación de convivencia escolar adaptados a las necesidades de cada centro, y también elaborar recursos materiales para que el profesorado pueda intervenir directamente (Garaigordobil y Oñoderra, 2010). A continuación se indican los principales programas o planes de convivencia:

- A nivel estatal el Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado el *“Plan para la promoción y mejora de la convivencia”*, 2005. También, destacar que a nivel estatal contamos con el *“Portal de convivencia del Ministerio de Educación y Ciencia”* (<http://www.convivencia.mec.es/>).

- Andalucía: fueron pioneros con la propuesta del *“Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-Violencia”* (2001): proyecto *SAVE* y proyecto *ANDAVE*, entre otros.
- En la Comunidad Autónoma de Galicia, concretamente en el Ayuntamiento de Vigo, desarrollaron el programa *“Aprender a Convivir”* durante los años 2000-2003.
- Comunidad Valenciana: lleva a cabo el *Plan PREVI “Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Escolares”*, desde el año 2005.
- Comunidad de Navarra: desarrollan el *“Plan para la mejora de la Convivencia en centros educativos de la Comunidad de Navarra”*, 2005.
- Aragón: *Plan para la mejora de la Convivencia en los centros educativos* con la *“Guía cuento contigo”* (2005).
- Comunidad Autónoma de Galicia: *“Plan integral de mejora de la convivencia escolar”* (2007).
- Asturias: Plan *“Encuentrastur”*, cuyo objetivo es aprender modelos pacíficos de convivencia a través de la implicación en el diseño de los mismos y del aprendizaje de estrategias pacíficas de resolución de conflictos en los centros escolares (2009).
- Baleares propone el *“Observatorio para convivencia escolar”* poniendo en marcha un portal Web con el objetivo de informar, orientar y asesorar al profesorado, al alumnado y a las familias sobre las situaciones de disfunción en la convivencia escolar, favoreciendo pautas de intervención, actuación y prevención, (2006).
- Canarias pone en marcha la Web www.podemosayudarte.com, cuya finalidad primordial es prestar ayuda y facilitar asesoramiento al alumnado y a las familias que puedan verse afectados por problemas que tengan su origen en conflictos de convivencia escolar en el

ámbito de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, tanto de carácter público como privado o concertado (2010).

6.1. Propuestas globales de intervención en violencia escolar

Los principales investigadores de este campo de estudio han propuesto diversos modelos (basados en el modelo nórdico e inglés) para prevenir y reducir la incidencia del maltrato en las escuelas, los cuales han servido como referencia para elaborar propuestas de programas posteriores.

En primer lugar, debemos destacar el modelo nórdico de Olweus (1993). Dicha propuesta inspira al programa inglés propuesto por Smith y Sharp (1994), quienes introducen variaciones de adaptación al entorno en que es aplicado y es la base del manual de actuación “*Bullying don’t suffer in silence*” que publica el Ministerio Inglés de Educación, y dirigido por el profesor Peter Smith.

Ambos modelos siguen programas que intentan incorporar a las iniciativas antiviolencia a todos los agentes implicados directa o indirectamente en este fenómeno; desde los propios escolares hasta la administración educativa, buscando aunar todos los esfuerzos de en un modelo de programa multinivel “*whole-school policy*” o “política global escolar”, entorno a la prevención de actitudes violentas.

Bullying Prevention Program de Olweus (1993)

Surge a partir de sus investigaciones en violencia escolar como profesor de la Universidad de Bergen. El programa fue admitido como iniciativa nacional por el Ministerio de Educación noruego, sirviendo como referencia en las intervenciones llevadas a cabo en países como Suecia, Finlandia y Alemania. Este modelo también ha servido de inspiración y guía a otros programas llevados a cabo en EEUU, como el programa “*Blueprint*”.

Se trata del primer enfoque global y sistémico de intervención, basándose en el principio básico de la responsabilidad compartida de todos los agentes implicados en la comunidad educativa en el problema del maltrato entre iguales, destacando la importancia de

la relación de la escuela con su entorno, haciendo hincapié en lo complejo de la resolución de este problema y la importancia de realizar una intervención ecológica y sistémica.

Este programa presenta como aportación más novedosa la necesidad de concienciar sobre la importancia de este problema y la necesidad de implicación de toda la comunidad educativa, incluyendo a los adultos, en el sentido de reconocer que su actitud determina la evolución del fenómeno. Además propone una serie de medidas en tres ámbitos (Olweus, 2006):

a) Medidas para aplicar en el ámbito escolar:

- Evaluación previa de la situación: Cuestionario “*Olweus bully/victim Questionnaire*”.
- Formación de un grupo coordinador de prevención de la violencia escolar que confeccione el plan específico para implementar el programa, formado por un directivo, un representante del profesorado, personal del departamento de orientación, representante familiar y de estudiantes.
- Jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores/as y víctimas.
- Supervisión efectiva durante el recreo y la comida.
- Zonas atractivas de ocio y mejora del ecosistema en la escuela.
- Fomento de actividades de recreo y convivencia.
- Formación de grupo de debate entre profesorado.
- Reunión de padres y personal de la escuela.
- Teléfono de contacto.
- Círculos de padres.

b) Medidas para aplicar en el aula:

- Normas de aula contra las conductas de violencia. Normas consensuadas, consistentes y estables, que se caractericen por la claridad en sus enunciados, poniendo de manifiesto los refuerzos positivos, así como las consecuencias de no llevar a cabo las normas (sanciones).
- Reuniones de clase regulares, donde se reflexione sobre diversos aspectos de la violencia escolar, como las interacciones entre los iguales o las consecuencias de no cumplir con las normas propuestas en el aula. Todo ello para favorecer la cohesión grupal y la adhesión a las normas de clase. Además proponen debates, juegos de simulación, redacciones, actividades de clase comunes con el fin de fomentar el aprendizaje cooperativo. Para llevar a cabo estas reuniones utilizan materiales didácticos del programa “*The bullying prevention*”

Program: Supplemental Lesson Plans” que a modo de sesiones-lecciones se pueden seguir en el aula.

- Reuniones de profesores/as y padres/alumnos de la clase, para promover la participación activa de los familiares en todos los aspectos del programa.

c) Medidas para aplicar a nivel individual:

- Entrevistas con agresores/as y víctimas.
- Entrevistas con los familiares implicados (padres o madres de agresores o víctimas).
- Ayudar al resto de los alumnos/as.
- Ayuda y apoyo a los padres.
- Planes individuales de intervención. Trabajo individual-tutorial con víctimas, agresores/as, al igual que con sus familiares.
- Creación de grupos de trabajo entre padres y madres de víctimas y agresores/as.

Proyecto Sheffield de Smith y Sharp (1994)

Este proyecto se ha llevado a cabo en Reino Unido e Irlanda. A la vez que ha servido de ejemplo para muchos otros países Italia, Portugal y España.

El proyecto surge tras diversas reuniones de formación y trabajo, a la que asisten profesionales y técnicos de los centros escolares y de la universidad, con el objetivo de elaborar un programa de intervención en el que participa toda la escuela, y en el que se desarrollen actuaciones para los tres niveles (centro, clase e individual), formando una unidad de prevención e intervención completa.

En este programa cobra vital importancia el Reglamento de Centro, como eje de acción y como punto de partida para el trabajo global e interactivo, considerando primordial la toma de decisiones de alumnado, profesorado y padres, a la vez que recomienda la formación de comités para la discusión y elaboración del código de conducta.

El proyecto entiende que hay que comenzar con la obtención de datos fiables sobre el estado de la violencia escolar en cada centro, con el fin de ajustar la intervención a las necesidades particulares detectadas de cada lugar.

Además de lo anteriormente comentado, el proyecto se basa en los siguientes elementos:

- a) Intervención curricular: consiste en utilizar una metodología educativa de grupo cooperativo de estudiantes para contribuir a crear un clima positivo, de confianza y respeto (Cowie y Sharp, 1996). En el proyecto se sugieren estrategias didácticas a nivel de aula como: Utilización de vídeos, obras de teatro y dramatizaciones, Círculo de calidad (CQ) y resolución de conflictos.
- b) Intervención en situaciones de intimidación, es decir, trabajo directo con el alumnado en conflicto, enseñando competencias y estrategias apropiadas para enfrentarse positivamente a la violencia escolar, como: entrenamiento en asertividad, método Pikas, método de no inculpación “*No blame approach*”, mediación escolar y grupo de ayuda en el alumnado, o tribunales escolares.
- c) Intervención en el patio, descansos, recreos y comidas, para conseguir este objetivo se optó por: mejorar las habilidades de dirección de los supervisores de patio, así como seleccionar alumnos/as como ayudantes de recreo, establecimiento de una jerarquía de sanciones, identificación de las zonas de riesgo. Además el proyecto incorpora la iniciativa de que los alumnos/as realizarán un plan paisajístico para mejorar el aspecto físico de su entorno exterior (patio), código de conducta en el comedor y pautas de observación a los alumnos/as para detectar episodios de violencia escolar.

6.2 Intervención de la violencia escolar en el ámbito internacional

Tanto el modelo de intervención nórdico (propuesto por Olweus) como el modelo anglosajón (Proyecto Sheffield) se encuentran presentes como marcos de referencia en las intervenciones que se han producido en otros países.

Tal y como indica Avilés (2002a), las intervenciones que se han venido produciendo para prevenir y detener el problema del abuso entre iguales han ocurrido en diferentes ámbitos de actuación y han sido determinadas por las necesidades y las peculiaridades situacionales de los entornos en los que se producían, destacando los que a continuación se describen.

Noruega

Además del modelo de intervención propuesto por Olweus respecto al *bullying*, otras iniciativas desarrolladas en Noruega han sido:

- Línea telefónica infantil (Defensor del niño).
- Ley de lucha contra el *bullying* por parte de un grupo de expertos del parlamento noruego.
- Publicación de un manual para docentes por parte del Ministerio de Educación noruego.
- Iniciativa del Ministerio de asuntos familiares y de la infancia de formar recursos humanos, asociados a un Centro de Investigación en problemas de conducta de Stavanger (Olweus, 1999).
- Creación de un grupo de prevención del *bullying* y la conducta antisocial con Olweus como director en 1996 en la Universidad de Bergen.

Suecia

El gobierno sueco ha diseñado una intervención coordinada a tres niveles:

1. La política nacional a través de la Red central contra la intimidación. Compuesta por instituciones que coordinan actuaciones antiviolencia, destacando las siguientes:
 - El defensor de los derechos de la infancia.
 - El tribunal nacional para la seguridad y salud ocupacional.
 - Agencia nacional de educación.
 - Comité nacional de policía.
 - Asociación nacional de la escuela y la casa.
2. La política comunitaria, a través del Plan de Acción contra la intimidación.
3. La política escolar nacional: el 90% de las escuelas suecas tienen una política establecida contra el *bullying*, en la que se tienen en cuenta aspectos como el estudio de clima social e incidencia de maltrato, desarrollo del currículo, supervisión del profesorado, formación de profesionales, intervención, etc.

Reino Unido e Irlanda

Tanto en el Reino Unido como en Irlanda se ha abordado el problema del maltrato entre iguales como algo específico y separado de otras formas de violencia. En Inglaterra y Gales destaca el trabajo llevado a cabo por Smith y Sharp en la Universidad de Sheffield, que es la entidad que junto con la *Fundación Gulbenkian*, en coordinación con el profesor Smith,

inician una exploración más profunda del problema usando una adaptación del cuestionario de Olweus (1993), surgiendo el *Sheffield Anti-Bullying Project* (1991-1993).

A partir de los resultados obtenidos en el “*Proyecto Sheffield*”, el Departamento de Educación y el Empleo produce un paquete didáctico, *Don't Suffer in Silence* (1994).

En **Escocia** la intervención se ha organizado con diferencias con respecto al modelo inglés y se ha inspirado en los trabajos realizados por Olweus. Los principales componentes de esta intervención son: creación de una política que implica a la comunidad educativa, investigación, producción y distribución de materiales y recursos, facilitación de entrenamiento y apoyo e inclusión de la lucha anti-*bullying* dentro de la estructura educativa.

En **Irlanda** se han desarrollado diferentes iniciativas tendentes a detener el problema de la violencia entre iguales, destacando: las líneas maestras para vencer la conducta intimidatoria en Primaria y en cursos superiores, llevadas a cabo por el Departamento de Educación, proyecto anti-*bullying* en la escuela Secundaria, *The Stay Programme* (Lawlor y MacIntyre, 1991). Este proyecto pretende evitar el abuso sobre el alumnado con la acción conjunta del profesorado y familias, con programa de entrenamiento para profesorado, entre otras iniciativas.

Países Bajos

La intervención ha sido más global a través del Programa de Escuelas Seguras, que aborda el tema del maltrato como problema independiente de otros pero se han incorporado aspectos del clima del centro y sociales que ayudan para la prevención y el aumento de la seguridad del mismo. Este programa se caracteriza por: se concibe como parte del proceso de innovación de la educación en Primaria y Secundaria, su ámbito de actuación son los profesores y personal no docente, incluye instrumentos que permiten valorar el clima de las relaciones en la escuela y ayudan a diseñar planes de acción, así como permite trabajar destrezas emocionales y sociales dentro del contexto de clase y la escuela.

Francia

Los problemas de intimidación y maltrato han sido estudiados y tratados en el marco de la violencia juvenil general y han tenido un tratamiento global dentro de las actuaciones contra actos antisociales a través de la aplicación y tipificación del código penal.

Siguiendo a Fabre-Cornali, Emin y Pain (1999) podemos resumir las iniciativas francesas como tendentes a conseguir los siguientes objetivos:

- La mejora y el refuerzo de la supervisión del alumnado.
- La ayuda y apoyo del alumnado y sus familias.
- Proteger las escuelas y proteger el entorno.

Alemania

En el ámbito federal se han aplicado medidas de control y prevención del maltrato como parte de un problema más amplio de violencia escolar y clima social violento. Las intervenciones que se producen en Alemania ocurren a nivel nacional y regional. En el ámbito escolar destaca el programa de intervención de Olweus en algunos centros y el “Modelo de Entrenamiento Constanza” que es un modelo preventivo aplicado a la figura del profesorado.

Evaluación de programas de intervención

Vreeman y Carroll (2007) llevaron a cabo una revisión sistemática de diversos programas e intervenciones, evaluados y llevados a cabo en centros escolares con el fin de prevenir o reducir la violencia escolar, con el objetivo de determinar la efectividad de dichas intervenciones. Tras identificar 2090 artículos en su búsqueda sistemática sobre este tema, únicamente 26 estudios cumplieron los criterios de selección (tipo de intervención, evaluación, población, diseño de estudio y resultados). Las intervenciones las dividieron en cinco categorías: Intervenciones Curriculares (10 estudios), Modelo de Intervención Global-Multidisciplinar (10 estudios), Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Comportamiento (4 estudios), Tutoría (1 estudio) y Apoyo de Trabajo Social (1 estudio).

En el tabla 6 se detallan las diversas intervenciones de violencia escolar, así como los programas de intervención temprana en competencia social en Educación Infantil descritos por Corredor, García, Fernández y Justicia (2011).

Tabla 6

Programas de prevención/intervención en violencia escolar

Referencia	Ámbito geográfico	Muestra (edad/nivel)	Intervención
Intervención Curricular			
Baldry y Farrington (2004)	Italia	10-16 años	Competencia cognitiva en habilidades sociales.
Boulton y Flemington (1996)	Reino Unido	11-14 años	Trabajo cooperativo: cortometrajes.
Cowie et al. (1994)	Reino Unido	7-12 años	Trabajo cooperativo (relaciones interpersonales).
Elliot and Faupel (1997)	Reino Unido	10-12 años	Resolución de conflictos interpersonales en grupo.
Englert (1999)	Estados Unidos	10-11 años	Resolución de conflictos y trabajo cooperativo.
Kaiser-Ulrey (2003)	Estados Unidos	11-12 años	Psicoeducación, resolución de conflictos, empatía y difusión anti-bullying.
Rican et al. (1996)	Checoslovaquia	10 años	Videos, cambios curriculares, cambios de clase.
Stevens et al. (2000)	Bélgica	Primaria y Secundaria	Perspectiva cognitiva: resolución de conflictos y entrenamiento en habilidades sociales.
Teglasi y Rothman (2001)	Estados Unidos	10-11 años	Aprendizaje de solución de problemas sociales y resolución de conflictos.
Warden et al. (1997)	Reino Unido	6-10 años	Implantación de normas, explicados con historietas y juegos de rol.
Intervención global (multidisciplinar)			
Alsaker y Valkanover (2001)	Suiza	5-7 años	Formación de docentes (intervención global): reglas/normas y habilidades socio-cognitivas.
Melton et al. (1998)	Estados Unidos	9-11 años	Intervención global en centros: intervención curricular, intervención individual, materiales para profesorado y miembros de la comunidad educativa.
Menesini et al. (2003)	Italia	11-14 años	“Intervención con la amistad”: Formación e implementación de ayudas entre iguales en los centros escolares (sistemas de ayuda).
Metzler et al. (2001)	Estados Unidos	11-14 años	Programa global de gestión del comportamiento: normas, formación y aumento de los refuerzos positivos y autoestima.
Mitchell et al. (2000)	Australia	Primaria y Secundaria	Promoción de la salud en los centros escolares: formación para el personal, recursos materiales para la escuela, reuniones del personal y apoyo financiero en las actividades escolares.
Olweus (1994)	Noruega	Primaria y Secundaria	Formación del profesorado, consejos para padres, planes de estudio grabados en vídeo, comentarios para el personal, énfasis en las normas y sanciones.
Rathey y Criag (2002)	Canadá	Primaria	Programa global implantado en 12 semanas: plan de estudios, programa de mediación entre pares, trabajo con grupos de agresores y víctimas, formación docente, énfasis en la resolución de conflictos, empatía y habilidades de comunicación.

Roland (2000)	Noruega	Primaria y Secundaria	Formación del profesorado, currículum, énfasis en las normas y sanciones.
Sánchez et al. (2001)	Estados Unidos	10-11 años	Modelo de relaciones: trabajo en currículum académico, formación del personal, desarrollo de políticas y servicios de apoyo.
Twemlow et al. (2001)	Estados Unidos	Primaria	Sistemas sociales incluyendo la “tolerancia cero”, plan de disciplina, plan de educación física, y formación de profesorado.
Programas de entrenamiento en habilidades sociales y de comportamiento			
Shure (1993)	Estados Unidos	3-6 años	Intentar cambiar los estilos cognitivos y mejorar la adaptación social de los niños/as.
Geller (1993)	Estados Unidos	3-8 años	Promover el aprendizaje de habilidades socioemocionales (autocontrol, resolución de problemas y toma de decisiones).
Denham (1996)	Estados Unidos	4 años	Incrementar las habilidades sociales, mejorar las interacciones interpersonales a través del desarrollo positivo de comportamientos, resolución de problemas y regulación emocional.
Walter (1998)	Reino Unido	3-9 años	Prevenir problemas de conducta a través de la competencia social.
Izard (2001)	Estados Unidos	3-6 años	Incrementar la competencia social, trabajando las emociones.
Comitee for Children (2002)	Estados Unidos	3-6 años	Pretende reducir el comportamiento agresivo y aumentar la competencia social: empatía, expresión correcta de emociones y resolución de problemas.
Monjas (2002)	España	3-6 años	Promover la competencia social.
Cooper (2003)	Estados Unidos	3-6 años	Desarrollar las claves para jugar y relacionarse de forma eficaz con sus iguales.
Domitrovich (2004)	Estados Unidos	3-5 años	Mejorar del área socioemocional: autocontrol, autoestima, conciencia emocional, habilidades sociales y resolución de conflictos.
Bisquerra (2005)	España	4-6 años	Intervención en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades sociales.
Justicia (2006)	España	3-8 años	Desarrollo de la competencia social: normas y su cumplimiento, sentimientos y emociones, comunicación, ayuda y cooperación.
Lamar (2006)	Australia	3-8 años	Desarrollo de competencia social. Forman parte del programa las familias.
Duque (2007)	Medellín (Colombia)	3-11 años	Enseñanza de habilidades sociales y del manejo no violento del comportamiento.
Petermann (2008)	Luxemburgo	3-9 años	Dirigido a alumnos/as, docentes y familiares, con el fin de adquirir destrezas socioemocionales.
DeRosier (2004)	Estados Unidos	8-9 años	Intervención en habilidades sociales: aprendizaje social y técnicas cognitivo-conductuales.
Fast et al. (2003)	Estados Unidos	12-13 años	Formación de grupos de mediadores: Mediación entre iguales para mejorar el comportamiento individual y las normas sociales.

Meyer y Lesch (2000)	Sur de África	11- 13 años	Habilidades de comportamiento en grupo: modelo de interacción social para el desarrollo de habilidades conductuales.
Tierney y Dowd (2000)	Reino Unido	13-14 años	Grupos de formación en habilidades sociales.
Otras intervenciones			
Bagley y Pritchard (1998)	Reino Unido	Primaria y Secundaria	Aumento de trabajadores sociales: el enfoque y la familia y el asesoramiento de niños para hacer frente al <i>bullying</i> .
King et al. (2002)	Estados Unidos	9-10 años	Programa de mediadores: se centran en la construcción de relaciones, mejora de la autoestima, el establecimiento de metas y tutoría.

Tras el análisis de los distintos programas de intervención, se concluye que la probabilidad de éxito es mayor si en la intervención se incorpora una perspectiva integral de la escuela donde se involucre a toda la comunidad escolar. De hecho todos los programas globales y multidisciplinarios son los que más a menudo reducen la victimización y el *bullying*.

En contrapartida, las intervenciones que consistían sólo en el aula (intervención curricular) o intervención a un solo nivel (Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Comportamiento, Tutoría, etc.) tenían poca probabilidad de que tuvieran un impacto significativo. A pesar de ello, los resultados ponen de relieve que los niños/as más pequeños muestran mejores resultados en programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales a nivel de aula.

Estrategias de intervención más usadas

Con relación a los tipos de intervención, Ortega (1998) subraya las ventajas de la intervención preventiva (economía de recursos técnicos y humanos, facilidad técnica de intervención, refuerzo de las finalidades educativas, y generalización de los logros a otras áreas de la educación). Englobando los programas en (Ortega, 2004):

1. *Preventivos*: programas de gestión democrática de la convivencia, programas de educación en emociones, sentimientos y valores, y programa de trabajo en grupo cooperativo.

2. *Intervención directa*: programas de desarticulación del triángulo *bullying* (víctima, agresor y espectador), adaptación del método Pikas (1989), programas de entrenamiento en asertividad, y programas de estimulación de la empatía.

En el ámbito escolar las estrategias de intervención tienden a ser cada vez más activas, intentando dar respuesta a uno o varios de los tres niveles de prevención que se establecen en el área de la salud (Avilés, 2002b):

1. *Intervención primaria*: programas para prevenir en situaciones donde no existe violencia escolar, donde se engloban estrategias o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o métodos concretos, dirigido a cierto grupo o a la población en general, promoviendo actividades donde se trabajan las conductas prosociales. Algunas de las estrategias más utilizadas son: la asamblea o reunión periódica del grupo de clase, círculo de calidad, comisiones de alumnos/as, aprendizaje cooperativo, aplicación de la hora social o tutoría, mediación o ayuda entre iguales, actividades comunes positivas (acampadas, excursiones, etc.), reuniones de padres y profesores y utilización de la dramatización o role playing.
2. *Intervención secundaria*: se incluyen estrategias o procedimientos que tratan de identificar factores de riesgo; además, una vez detectado algún tipo de problema relacionado con la violencia, intentar eliminarla. Buscan la detección e intervención precoz para que no llegue a problemas más severos, intentando evitar las consecuencias de un mantenimiento continuado de situaciones conflictivas. Destacan los programas que incluyen: sistemas de ayuda, alumno/a consejero y mediadores escolares.
3. *Intervención terciaria*: incluyen estrategias o procedimientos que se aplican en situaciones claras de conflicto real, son intervenciones donde se diseñan estrategias concretas que intenten solucionar el problema, disminuir la duración del mismo y reducir los efectos en el individuo (Meyers y Nastasi, 1999). Algunas de las estrategias más destacadas son: método Pikas, método de no inculpación, círculo de amigos y los tribunales escolares.

6.3. Intervención de la violencia escolar en España

En España, los programas de intervención desarrollados para erradicar la violencia escolar están diseñados, en su mayoría, entorno a dos objetivos generales: la disminución de los actos violentos y la prevención. Siguiendo la agrupación de las estrategias de intervención

desarrolladas en España (Del Rey y Ortega, 2001), y la revisión de programas que pueden ser de utilidad para la prevención e intervención de la violencia escolar según Garaigordobil y Oñoderra (2010), encontramos:

1. Programas de innovación o cambio de estrategia escolar: parten de la idea de que el centro es un sistema general de convivencia que hay que dirigir y dinamizar de forma que facilite las relaciones positivas.
2. Programas que focalizan la formación del profesorado.
3. Propuestas de actividades para desarrollar en el aula englobadas en cinco líneas distintas de actuación:
 - a. Gestión del clima social del aula: aprendizaje de normas (Pérez, 1996) y reuniones de padres y profesores (Olweus, 1998).
 - b. Trabajo curricular en grupo cooperativo: aprendizaje cooperativo (Jhonson y Jhonson, 1989), tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos (Díaz-Aguado y Royo, 1995) y tutoría o asamblea del aula (Olweus, 1998).
 - c. Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Comportamiento: Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, PEHIS (Monjas, 2002), propuesta de currículo de educación emocional en Educación Infantil (Bisquerra, 2004), aprender a convivir (Justicia, 2006).
 - d. Actividades de educación en sentimientos: desarrollo afectivo y social en el aula (Trianes y Muñoz, 1997), educación emocional para la prevención de la violencia (Caruana, 2005), programas juego (Garaigordobil, 2000-2007).
 - e. Actividades de estudio de dilemas morales: servicio on-line de APO (cuentos didácticos on line).
 - f. Actividades de drama: encuentro con Juul de Abril (1998), discusión, psicodrama y role-playing (Salmivalli, 2005), *Posdata* (Collel y Escudé, 2006).
4. Estrategias de actuación específicas contra la violencia escolar existente:
 - a. Círculos de calidad (Smith y Sharp, 1994) y círculo de amigos (Perske, 1988).
 - b. Mediación de conflictos (Fernández, 1999; Torrego, 2000).
 - c. Ayuda entre iguales (Cowie y Wallace, 1998), compañero de ayuda, consejeros y mediadores (Cowie y Sharp, 1996).
 - d. Método Pikas (Ortega, 1998).
 - e. Desarrollo de la empatía para los agresores (Ortega, 1998).

- f. Método de no-inculpación (Robinson y Maines, 1997).
- g. Tribunales escolares (Elliot, 1991).
- h. Intervención a través del test BULL-S (Cerezo, 2006).
- i. Intervención cognitivo- conductual en el acoso escolar (Morán, 2006).
- j. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla (Ortega, 1998).

Otros programas de prevención e intervención que proporcionan guías para su desarrollo son: Convivir es vivir (Carbonell, 1999), prevención de la violencia y lucha contra la exclusión (Díaz-Aguado, 2004), mejora de la convivencia y programas de intervención (Gázquez, Pérez, Cangas y Yuste, 2007).

7. VIOLENCIA ESCOLAR EN EDADES TEMPRANAS

En la violencia escolar en edades tempranas confluyen una serie de variables personales y psicosociales que pueden llegar a desencadenarla e incluso a mantenerla, por lo que se hace necesario analizar las posibles causas que la originan, así como proponer programas de prevención y de intervención en los primeros años de escolarización con el fin de detectar e intervenir precozmente.

Desde los tres años, los/as niños/as se ven atraídos por pares que son similares a ellos en edad, género y conducta. De hecho, los/as niños/as expresan sus preferencias por determinados compañeros de juego (Rubin et al., 1995, 1998).

Se han realizado muchos estudios sobre la estructura social de los grupos de juego de los preescolares desde una perspectiva etológica. Estos estudios se han centrado en la importancia de la dominancia para determinar los rangos o posiciones dentro del grupo de pares. La dominancia social a estas edades se caracteriza por relaciones asimétricas, tanto a nivel diádico como grupal (Rubin et al. 1998).

El grupo de iguales crea sus propias normas sociales, conocer y cumplir estas normas determina la aceptación y el rechazo de los compañeros/as del grupo y, por tanto, del grupo, dando lugar a la aparición de diferentes roles o estatus social (Rieffe et al., 2005).

En los primeros años de escolarización la principal dificultad con la que se enfrentan los escolarizados para relacionarse con los demás radica en su egocentrismo, que es una etapa fundamental en este período infantil y uno de los principales causantes de los conflictos. Las amistades se caracterizan por ser relaciones de carácter temporal o inestable, disolviéndose en cuanto hay conflictos interpersonales.

No obstante, la agresividad es fundamental y necesaria en el proceso de socialización, entendiéndola como un grado de combatividad. Debido a esta combatividad, el niño/a puede plantearse retos y conseguir pequeños logros. Pero este aspecto no debe sobrepasar los límites aceptables para que se le considere como adaptativa, ya que algunas manifestaciones agresivas son permitidas en una etapa mientras en otras no.

Anteriormente la violencia escolar se asociaba a niveles educativos intermedios, último ciclo de Educación Primaria y Secundaria, pero cada vez surgen más casos en los primeros niveles educativos, incluyendo la Educación Infantil. Harris y Petrie (2006) ponen de manifiesto que la conducta agresiva se manifiesta desde preescolar, siendo la forma más habitual de este tipo de conductas los golpes, insultos, y en general, molestar a la víctima de manera repetida; parece que los modelos de intimidación a estas edades tempranas se dirigen a niños/as más sumisos.

7.1. Limitaciones de la investigación de la violencia escolar en edades tempranas

La tradición investigadora en el tema del acoso, abuso, intimidación o maltrato entre iguales (*bullying*) se ha centrado fundamentalmente en los últimos ciclos de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, tratándose poco la prevalencia, características, evaluación e intervención a través de la prevención en los primeros años de escolarización debido en gran parte a las dificultades metodológicas para valorar este tipo de conductas en edades tempranas (Caruana et al., 2010).

Los primeros estudios en estos grupos de edad se realizaron hace menos de dos décadas, y todos ellos aseguran que dicha conducta aparece ya a esas edades. Así, la violencia escolar se ha observado, por ejemplo, en guarderías noruegas (Alsaker, 1993), en jardines de infancia en Estados Unidos (Kochenderfer y Ladd, 1996), en Suiza (Alsaker, 2003; Alsaker y

Valkanover, 2001; Perren y Alsaker, 2006), así como en Reino Unido, España e Italia (Monks, Ortega y Torrado, 2003; Ortega y Monks, 2005). Sin embargo, aún necesitamos un conocimiento más preciso respecto a las características de la violencia escolar en el jardín de infancia, los efectos que tiene en el bienestar de los niños/as más pequeños, y lo que se puede hacer para evitarlo (Alsaker y Vilén, 2010).

Debido a las diferencias existentes entre niños/as en estas primeras etapas de escolarización y los escolares de más edad, no podemos esperar que las conductas de violencia escolar en ambos casos ofrezcan el mismo perfil ya que, tal y como indica Ortega (2000), el concepto de agresión y maltrato entre iguales va cambiando con la edad, puesto que los alumnos/as de menor edad no han adquirido aún las habilidades sociales necesarias, y tienen una concepción del maltrato más físico que relacional, debido a que la agresión indirecta depende de un cierto nivel de maduración cognitiva.

Sin embargo, sí podemos demostrar que se pueden categorizar los escolares de edades tempranas según los mismos roles que aparecen en los estudios sobre las escuelas en edades avanzadas, mostrando las mismas características, y pudiendo pensar que puede tratarse de un fenómeno altamente comparable (Alsaker y Vilén, 2010; Collel y Escudé, 2006).

Por otro lado, también hay que considerar las dificultades metodológicas cuando se trabaja con estos grupos de edad, como por ejemplo, la falta de habilidades de lectura y escritura de los niños/as, que impide el pase de instrumentos de “papel y lápiz”, instrumentos que han demostrado buenos resultados en otras etapas escolares superiores.

A pesar de ello, debemos destacar que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con niños/as en estas edades, demuestran que es posible obtener información válida sobre este tipo de problemas haciendo entrevistas a los propios niños/as sobre las relaciones de agresividad entre iguales en su grupo (Alsaker, 2006). Los métodos más utilizados son:

- Observación en grupo: este método es el más ecológico, aunque requiere práctica por parte del observador para diferenciar determinadas conductas, y requiere una inversión importante de tiempo y personal. También pueden existir ciertas dificultades en cuanto al registro de la conducta verbal (Collel y Escudé, 2006; Alsaker y Vancouver, 2001).

- Informes de los profesores: los maestros pueden aportar una información útil al tener un buen conocimiento de los niños/as y al pasar mucho tiempo con ellos y poder observarlos en diferentes contextos (aula, patio, comedor, etc.). A pesar de ello, hay que tener en cuenta que a determinados maestros/as les cuesta distinguir la violencia escolar de los conflictos entre iguales (Alsaker y Vancouver, 2001).
- Entrevistas con los niños/as: a pesar de no ser fácil entrevistar a los niños/as de Infantil, la entrevista se puede adaptar a la capacidad de cada niño/a, teniendo en cuenta que los menores a estas edades son muy sugestionables (Bruck y Ceci, 1999).
- Informes de los propios niños: los autoinformes y/o utilizando sus propios testimonios o los informes que hacen los propios niños/as de sus compañeros, también denominados “nominación de iguales”, siendo este tipo de informes los más fiables para medir estas conductas.

7.2. Formas de la violencia escolar en edades tempranas

Crick et al. (1999) indican que la agresión abierta (pegar, insultar, amenazar, etc) es más característica de los niños, mientras que la relacional es una conducta utilizada con más frecuencia por las niñas. Los escolares que no han alcanzado aún algunas habilidades sociales debido a su corta edad, manifiestan estas conductas de exclusión de una manera simple y directa. Varios estudios indican que las formas de agresión indirecta se encuentran integradas en el repertorio de los niños/as de Infantil (Monks, Smith y Swettenham, 2005).

El estudio de Kochender y Ladd (1997) puso de manifiesto que tantos niños como niñas informaron de conductas agresivas indirectas. De hecho, los profesores/as de jardín de infancia relatan muchas experiencias con actos agresivos sutiles y de carácter relacional entre los niños/as, aunque son las conductas agresivas físicas y las verbales las más comunes a estas edades (Alsaker, 2003). Sin embargo, otras investigaciones han hallado que las formas indirectas de violencia escolar son menos frecuentes que las directas (Monks, Ortega y Torrado, 2003; Ortega y Monks, 2005).

Monks et al. (2003) encontraron que en los años preescolares los niños/as utilizaban la agresión física, verbal y social directa (rechazo y exclusión cara a cara) pero no la agresión social indirecta.

Ortega (2008) en un estudio sobre agresividad injustificada entre preescolares, pone de manifiesto que las formas de agresión injustificada que más reconocen los escolares son las directas: física, verbal y relacional; y muy poco las indirectas de cualquier tipo.

En resumen, deben considerarse las formas de violencia escolar indirectas cuando se evalúan dichas conductas entre iguales en edades tempranas; lo que no significa, tal y como confirman Monks y Ortega (2005), que son las formas directas las más frecuentes y reconocidas en estas edades.

7.3. Presencia de la violencia escolar en edades tempranas

En un estudio llevado a cabo por Alsaker y Nägele (2008), en un jardín de infancia encontraron que el 6% de los niños/as se consideraban víctimas pasivas, el 11.7% agresores y el 7.5% eran víctimas agresivas. En cuanto al género de los alumnos/as implicados directamente (agresores y víctimas) el 6.3% eran niñas y un 12.9% niños.

En España, el informe del estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria (2006) indica que es en el último curso de Educación Infantil y en 1º de Primaria donde la proporción de niños/as que han padecido algún comportamiento agresivo es mayor; si bien pensamos que, en estas edades, la agresividad puede calificarse como de “baja intensidad”, al no estar todavía enraizada en los hábitos de relación de los escolares. Son los niños quienes reciben más agresiones que las niñas (54% frente al 46%), pero el tipo de conductas agresivas padecidas por unos y otras no son sustancialmente distintas. Los niños/as más pequeños sufren mayor número de reacciones hostiles por parte de sus compañeros/as. La cantidad de dichas reacciones decrece hasta 2º de Primaria para incrementarse nuevamente en 3º.

En la investigación del Centro Reina Sofía sobre menores víctimas en la Comunidad Autónoma de Valencia (Iborra, et al. 2011), de las 1157 incidencias de violencia contra menores en la escuela, el 57.44% de las víctimas son chicos y el 42.56% son chicas, registrándose el 51.51% de los casos con edad entre 12 y los 14 años, el 48.49% de incidencias comprendidas entre las edades de 3 a 11 años y de 15 a 17 años. En la tabla 7 se pueden ver los datos correspondientes a niño/as en sus primeros años de escolarización.

Tabla 7

Presencia y porcentaje de incidencias de violencia escolar (N=1157)

Edad	Incidencia	Porcentaje
3	2	0.17
4	6	0.52
5	12	1.04
6	44	3.80
7	31	2.68
8	53	4.58

El estudio sugiere que el fenómeno de la violencia escolar, aunque su mayor presencia es en los grupos de edad de 12 a 15 años (62.83%), está ocurriendo desde edades tempranas, al mismo tiempo que revela un nivel de implicación de todos los sujetos, quienes en mayor o en menor medida, se ven envueltos en estas situaciones como agresores, víctimas o espectadores.

7.4. Variables más estudiadas en edades tempranas: edad y género

Son numerosas las investigaciones en las que se ha demostrado que los chicos son más agresivos que las chicas. Mientras que es más probable que las niñas muestren su agresividad verbalmente, los niños expresan su agresión, especialmente hacia otros niños, con mayor presencia del tipo físico.

Los estudios de Salmivalli et al. (1996) evidencian que un mayor porcentaje de chicos se encontraban implicados en los roles de animadores y ayudantes del agresor, mientras que las chicas se distribuyen más frecuentemente en el rol de defensoras, encontrándose estas diferencias desde los años de Educación Infantil (Monks et al., 2002; Ortega y Monks, 2005). Esta mayor implicación femenina en formas de victimización indirectas o relacionales evoluciona con la edad, mucho más frecuente durante la adolescencia y la juventud que durante los primeros años de escolarización (Owens, 1996). En este sentido, el estudio de Tremblay et al. (1995) reveló que las chicas dejaban de utilizar las formas físicas y directas de agresión mucho antes que los chicos, con lo que la probabilidad de ser agredido físicamente por un chico durante la escolarización Primaria era mucho mayor que la de serlo por una chica (Ortega et al., 2010).

Respecto al género, en el estudio de Ortega y Monks (2005), los niños fueron significativamente más señalados que las niñas como agresores y las niñas fueron más

nominadas como defensoras o espectadoras. Las formas de agresiones más prototípicas de los niños son la agresión física y verbal directa. Las niñas agresivas atacan la relación con sus iguales de forma directa y muy escasamente con fórmulas indirectas. Las víctimas de la agresión injustificada, en lugar de ser más débiles, aparecieron como normales cuando eran nominados por sus iguales y más fuertes cuando los nominaron los docentes. Las estrategias de solución de conflictos que utilizaban las víctimas eran: primero hablar con los adultos, segundo responder a la agresión, pedir ayuda a un igual, salir corriendo y llorar; y tercero someterse a los agresores. El hecho de que no hay diferencia de género en este sentido refleja el equilibrio y la integración de ambos géneros.

Con respecto a la edad no hay que dejar de lado los cambios evolutivos que se producen en las diversas manifestaciones de la violencia escolar. Si bien las formas más directas y físicas son más utilizadas durante los años de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria, el paso a Secundaria está marcado por la mayor utilización del maltrato relacional directo o indirecto (Crick et al, 1999), el acoso psicológico y las formas más indirectas de maltrato (Björkqvist et al., 1992; Olweus, 1993; Smith et al. 1999). Este mayor uso de las formas indirectas y relacionales de maltrato no sólo van a producirse durante la adolescencia dentro del grupo de iguales, sino que comienzan a desplegarse en el seno de las primeras relaciones sentimentales adolescentes junto con otro tipo de comportamientos agresivos (Ortega et al., 2010).

7.5. Consecuencias de la violencia escolar en edades tempranas

La literatura científica señala la relación causal que tiene sufrir experiencias de victimización y la aparición de trastornos psicológicos, a pesar de ello es un dato que a veces es difícil de establecer, pero sí que es un hecho demostrado que las experiencias de violencia escolar inciden negativamente en la autoestima, generan ansiedad, depresión, miedos y sentimientos de aislamiento y de impopularidad que en casos extremos pueden llegar a tener consecuencias muy graves para el desarrollo personal y social del individuo.

Alsaker y Vilén (2010) encuentran que las víctimas pasivas mostraban los índices más altos de retraimiento (evitar a los compañeros/as) y la puntuación más baja en sociabilidad

(acercarse a los compañeros/as). Alsaker (1993) halló que los niños/as victimizados en guarderías manifestaban tener miedo de sus compañeros/as.

Según diversos estudios, se puede concluir que los niños/as de escolarización temprana clasificados como víctimas pasivas parecían sentirse más inseguros en las situaciones sociales con sus iguales. Por otro lado, Berna respalda la hipótesis de Egan y Perry (1998), según la cual a las víctimas podría faltarle la asertividad que les protegería de los ataques de sus compañeros/as, ya que, como se dijo en su momento, las víctimas se sitúan en el nivel más bajo respecto a poner límites a las demandas de sus compañeros/as (Perren y Alsaker, 2006).

Además, los preescolares que son objeto de agresión de manera frecuente pueden manifestar serias dificultades para el ajuste emocional posterior. Las experiencias de aislamiento son precursoras de otras experiencias de victimización directa; así, los compañeros/as tenderían a interactuar negativamente con los iguales que son vistos como diferentes, desagradables o molestos y que son rechazados, cosa que les llevaría aún más a la marginación y a ser víctimas de agresiones más directas en edades posteriores (Alsaker, 1993).

Casi todos los estudios han encontrado que la victimización y el rechazo de los compañeros están muy correlacionados (Salmivalli et al., 2005). Pusieron de manifiesto que el rechazo era un buen indicador pronóstico de una posterior victimización, y la victimización de un posterior rechazo de los compañeros/as. También demostraron que los niños/as victimizados eran los menos apreciados de la clase, tenían menos amigos que los demás, y sufrían síntomas depresivos. La victimización reiterada podía provocar intensas experiencias emocionales negativas, entre ellas sentimientos de indignidad y desamparo (Alsaker y Olweus, 2002). Estas experiencias podrían provocar expectativas negativas hacia los compañeros/as y la escuela y a su vez hacer al niño/a más vulnerable a la victimización con el paso del tiempo (Alsaker, 2004). Por consiguiente, es importante que la prevención de la victimización comience ya en contextos preescolares de escolaridad (Alsaker y Vilén, 2010).

8. CONCLUSIONES DEL MARCO CONCEPTUAL Y PERSPECTIVA TEÓRICA EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

El estudio de la conducta agresiva de los escolares en relación con sus compañeros/as recibe una mayor atención a partir de los trabajos de Olweus, centrado particularmente en el comportamiento de acoso o *bullying*. Tanto a nivel nacional como internacional se han llevado a cabo diversos estudios en los que se han puesto de manifiesto las tipologías de los alumnos/as implicados y correlatos comportamentales asociados con este fenómeno, tal y como se aprecia en la fundamentación teórica del presente trabajo.

Asumimos la definición de violencia escolar aportada por Serrano e Iborra (2005), entendida como cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares, convirtiéndose en un grave problema para los mismos y llegando a crear climas de relaciones conflictivas negativas para el aprendizaje y desarrollo personal.

No obstante, en nuestro trabajo nos centramos en la violencia escolar que se da en los centros escolares de manera habitual, la cual se caracteriza por ser una violencia baja o de moderada intensidad, caracterizada por relaciones interpersonales que resuelven los conflictos mediante actos agresivos injustificados.

En este sentido, la violencia escolar cotidiana entre iguales se relaciona con un clima social de centro deteriorado (Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur, 2002; Giancola y Bear, 2003), afectando negativamente a todo el contexto educativo, impidiendo el normal desarrollo de las actividades docentes (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Westling, 2002).

Perspectiva teórica de la presente investigación

Hemos realizado un recorrido en la introducción sobre las diferentes teorías y modelos que conceptualizan las posibles causas de la agresividad humana. Las teorías más clásicas (los innatistas que encuentran el origen en el interior del ser humano, ya sean impulsos, instintos, pulsiones o neurotransmisores) han resultado ser limitadas e insuficientes a la hora de explicar cómo se adquiere, desarrolla y controla o previene la violencia; los avances más actuales, también denominados ambientalistas, establecen la causa de la violencia en el exterior a

través del aprendizaje generado por reforzadores negativos y positivos o por la ausencia de éstos y pasando por la acción interaccionista, que considera al ser humano un organismo que se interrelaciona con el ambiente que le rodea de una forma intensa y en el que tendrá distinto peso el primero o el segundo en función de determinadas situaciones ecológicas.

De entre todas las perspectivas teóricas que hemos comentado, este trabajo se quiere apoyar en el modelo ecológico y en la perspectiva evolutiva, por ser consideradas las más adecuadas para comprender la complejidad del comportamiento violento en la escuela. Ambas teorías nos permiten tener en cuenta la interacción de diferentes factores de la madurez biológica del niño/a con su entorno inmediato (familia-escuela) y el panorama físico, cultural y social dentro del contexto de un sistema de relaciones que conforman su entorno, lo cual ayuda a los niños/as a promover y guiar su desarrollo.

Desde el enfoque ecológico, propuesto inicialmente por Bronfenbrenner, se considera que el desarrollo individual se lleva a cabo fundamentalmente a través de los intercambios que la persona establece con su ecosistema inmediato (la familia) y otros ambientes como la escuela (Gracia y Musitu, 2000). Bajo los supuestos de esta perspectiva teórica, los problemas de conducta en la infancia no pueden atribuirse únicamente al niño/a, sino que deben considerarse como el resultado de una interacción entre éste y su entorno. Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge, así como el propio el Centro. En definitiva, si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas, y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre individuos y contextos. Desde la perspectiva evolutiva se analizan las condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo del niño/a, en función de las tareas y las habilidades básicas que el individuo tiene que realizar y alcanzar.

Agentes implicados

La dinámica de intimidación-victimización del agresor a la víctima se produce dentro de un grupo en el marco de una estructura social con chicos/as que ocupan distintos niveles jerárquicos y desempeñan variadas funciones y roles de distinto grado de implicación en los eventos de la violencia escolar (véase Figura 1). Como puede apreciarse en esta figura,

existen tres roles claros: agresor, víctima y espectador, pero junto a ellos aparecen otros roles intermedios y mixtos lo que da muestra de la complejidad de este problema y de la heterogeneidad de sus participantes.

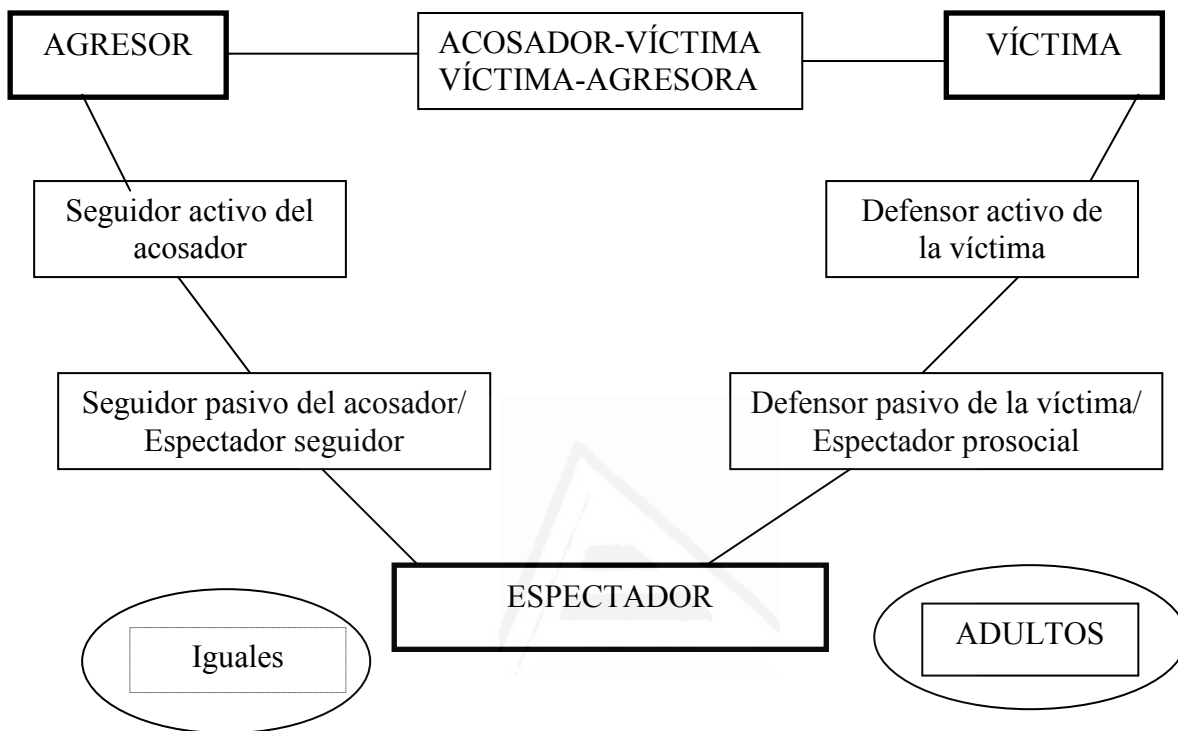


Figura 1. Protagonistas e implicados en la dinámica de la violencia escolar

A partir de la revisión de la literatura científica sobre el tema, nos centraremos en evaluar primordialmente la agresividad como una respuesta del individuo y no exclusivamente como una respuesta grupal, donde el foco de atención sea la convivencia escolar y las agresiones continuas y puntuales que en ellas se producen, evaluando la percepción de haber observado, sufrido o llevado a cabo las distintas situaciones de violencia escolar planteadas.

Así, nuestra investigación parte de que la dinámica de la violencia escolar involucra no únicamente a las diferentes tipologías de alumnos/as (agresores, víctimas y observadores) siendo los principales protagonistas del ciclo de la violencia escolar en los centros educativos, como se muestra en la figura 1, sino también a los adultos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje y educación de los mismos (profesorado y familiares); por ello, nos

planteamos la necesidad de analizar la opinión, percepción del clima escolar y disponibilidad para colaborar de los adultos implicados en dicho fenómeno.

Formas y lugares de la violencia escolar

Como ya se ha comentado con anterioridad, esta investigación se centra en la violencia escolar entre iguales de baja o moderada intensidad, que por su frecuencia e intensidad es preocupante dentro del contexto educativo. Como se ha podido observar, son muchas las clasificaciones que se han hecho de los distintos tipos de violencia, pero en este estudio nos vamos a basar en las clasificaciones pioneras propuestas por Buss (1961) y Lowenstein (1977), clasificaciones que coinciden con la propuesta por la publicación del Defensor del Pueblo (1999, 2006), uno de los estudios en el que nos hemos basado para diseñar el Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar de Infantil y Primaria (CEVEIP), tal y como exponemos en el diseño de la investigación del presente trabajo.

De esta forma, este modelo inicial tiene en cuenta las manifestaciones de violencia del alumnado activas, distinguiéndose tres tipos de violencia escolar (verbal, física y psicosocial). La violencia verbal se refiere a comportamientos que suponen hacer daño a través de la palabra, por ejemplo insultar; la violencia física es aquella en la que existe un contacto material para producir daño, como pegar o empujar; y la psicosocial se refiere a comportamiento como no dejar jugar o amenazar. Estas manifestaciones de la violencia se distinguen a la vez en directas (como pegar o insultar) e indirectas (como no dejar participar).

Por otro lado, nos planteamos investigar aquellos lugares más comunes donde se llevan a cabo las distintas situaciones de violencia escolar. La literatura científica nos sugiere que el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos) y situaciones de exclusión y aislamiento social, como impedir la participación de un compañero en actividades escolares (Rodríguez, 2004). No obstante, también en el patio de recreo parecen ser frecuentes la violencia verbal y exclusión social, junto con la violencia física, siendo el lugar en donde los escolares perciben una menor supervisión por parte de los adultos, con respecto al aula. Así, los lugares preferentes por excelencia para la violencia escolar son, por este orden: el patio (50%) y el aula (35.7%) (Ortega y Mora-Merchán, 2000). En nuestra investigación, nos planteamos evaluar la

incidencia de las manifestaciones directas física (pegar) y verbal (insultar), tanto en el aula como en el patio del recreo.

Evaluación

Tanto para comprender la violencia escolar en edades tempranas, como para desarrollar propuestas de intervención a través de la prevención eficaces, es fundamental disponer de instrumentos de evaluación manejables y con garantías métricas de calidad que permitan tanto realizar informes diagnósticos de la violencia escolar en los centros educativos, como evaluar la eficacia de los programas e intervenciones.

Debido a la complejidad del fenómeno de la violencia escolar, en ocasiones los cuestionarios para la evaluación de la violencia escolar se centran en múltiples aspectos, dando lugar a cuestionarios demasiado extensos, como el utilizado por el Defensor del Pueblo (1999, 2006) o el “CEVEO” (Díaz Aguado et al., 2004); o bien que la violencia escolar se evalúe de forma superficial como el cuestionario “CIMEI” (Avilés, 1999) o el “Cuestionario de estrategias de afrontamiento de la violencia escolar” (Del Rey y Ortega, 2005). Por lo que nos inclinamos por utilizar cuestionarios más concretos con el fin de disponer de una buena validez de contenido sin aumentar su extensión, máxime al tener en cuenta con los grupos de temprana edad con los que trabajamos.

Como ya se ha hecho referencia en el marco conceptual, los autoinformes son una herramienta de evaluación rápida y sencilla de analizar, en comparación con otras como la observación o la entrevista. Por ello, hemos optado por la adaptación-construcción de un cuestionario dirigido a los alumnos/as, teniendo en cuenta los grupos de edad a los que nos dirigimos (Infantil y Primaria), por lo que hemos planteado un cuestionario breve especialmente dirigido a identificar al alumnado en riesgo de sufrir violencia de sus iguales y a evaluar la calidad de las interacciones en los entornos escolares, para posteriormente poder actuar en la detección y prevención de este problema a través del diseño de programas y actividades dirigidas a la mejora de las relaciones interpersonales en el centro escolar. De la misma manera, nos planteamos utilizar el autoinforme para evaluar las opiniones y percepción del clima escolar, así como el grado de implicación, en familiares y docentes de alumnos/as con estos grupos de edad.

9. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios realizados sobre el acoso, abuso, intimidación o maltrato entre iguales (*bullying*) han centrado la investigación fundamentalmente en los últimos ciclos de Educación Primaria y los años de la escolaridad obligatoria (ESO), tratándose poco la prevalencia, características e intervención a través de la prevención en los primeros años de escolarización. Sin embargo la edad es una variable que se aconseja no descuidar ya que las diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre este tema evidencian que la detección precoz tiene una función importante en la prevención de este tipo de situaciones.

El estudio de la agresividad injustificada en la Educación Infantil es fundamental porque es en estos años en los que el estudio del rechazo entre iguales en edades tempranas abre nuevas oportunidades para comprender los primeros procesos en los caminos hacia la victimización, e investigar diversos factores de riesgo, sociales e individuales, y sus interacciones desde los momentos iniciales en que se manifiestan estas conductas. Además, conocer los primeros factores de riesgo podría ayudar a mejorar los programas de prevención.

A edades tempranas los niños/as están definiendo su personalidad en función de las experiencias que tienen en su medio, por ello es conveniente investigar las repercusiones de la conducta agresiva en edades tempranas de escolarización, para identificar cuáles son las principales situaciones de violencia a que están expuestos los alumnos/as, a quién acuden para solucionar los conflictos y cuáles son las posibles causas.

Tras las actuaciones en acciones educativas para mejorar la convivencia y prevenir la violencia en adolescentes, llevadas a cabo por profesionales de centros educativos coordinados en el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda (Alicante), se planteó la necesidad de elaborar un plan de actuación en los centros, más concretamente en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, con el objetivo de prevenir la violencia y potenciar la convivencia escolar en estos grupos de edad. Hemos elegido y seleccionado a un grupo de profesionales (profesores/as y psicopedagogos/as) que ejercen su labor profesional en centros concertados-privados ubicados en la localidad de Elda (Alicante), los cuáles tras explicarles los objetivos de nuestro estudio mostraron un gran interés en participar en el mismo.

Nos planteamos trabajar con niños/as del último curso de Educación Infantil (5 años) y primer ciclo de Educación Primaria, al ser alumnos/as que evolutivamente deben haber adquirido suficiente autocontrol en el manejo de los conflictos interpersonales.

Debido a que consideramos importante identificar las conductas agresivas infantiles y cuáles son las manifestaciones de violencia escolar que se generan en edades tempranas, con el fin de abordarlas y prevenirlas en la medida de lo posible, en esta investigación nos planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Se presenta violencia escolar en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria?
- Si fuera así, ¿cuáles son las principales situaciones de violencia escolar que experimentan los niños/as?

Con este estudio se pretende mejorar el conocimiento de la violencia escolar de baja o moderada intensidad, y aportar una serie de elementos necesarios para diagnosticar el inicio de un posible problema. Por ello, se plantea investigar acerca del comportamiento y las relaciones entre los niños/as en las primeras etapas de escolarización, determinando la naturaleza exploratoria y descriptiva del fenómeno de la intimidación o violencia de intensidad baja o moderada entre iguales, de centros educativos de la provincia de Alicante y en concreto la población de Elda.

Por último destacar, que en la presente investigación se considera que las agresiones entre alumnos/as no son un problema que atañe sólo a las partes implicadas en el conflicto (víctimas y agresores) sino que también involucran al resto de compañeros/as (espectadores/as) y a los adultos (padres y profesores), por ello nos planteamos analizar la opinión, percepción y colaboración de los adultos implicados en dicho fenómeno.

10. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es la identificación de las formas más frecuentes de violencia escolar en los primeros años de escolarización, concretamente en la última etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

En relación con este planteamiento general de investigación los objetivos específicos de nuestra investigación, tanto para el alumnado como para el profesorado y familiares, son los siguientes:

Alumnado

1. Conocer y analizar las formas de comportamientos de violencia escolar en la última etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Para ello nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Adaptar un instrumento de evaluación que explore situaciones de violencia escolar en estos grupos de edad.
- 1.2. Analizar la frecuencia y contexto en los que se producen las situaciones de violencia escolar.
- 1.3. Analizar las manifestaciones de violencia escolar según el rol del alumno/a: espectador/a, víctima y agresor/a.
- 1.4. Conocer la figura referencial a la que se solicita ayuda cuando se dan situaciones de violencia escolar.
- 1.5. Analizar el patrón de situaciones de violencia escolar en tres ámbitos: presenciado, vivido y realizado, y estudiar su comportamiento por género y ciclo educativo.
- 1.6. Explorar el patrón factorial de las diversas manifestaciones de violencia escolar.
- 1.7. Encontrar el perfil de la violencia escolar en estas edades en los centros educativos.

Profesorado y Familiares

2. Conocer y analizar la opinión, percepción y participación del profesorado y familiares, respecto a las situaciones de violencia escolar en edad temprana. Para ello nos proponemos los siguientes objetivos específicos:
 - 2.1. Explorar las percepciones, actitudes y creencias del profesorado y familiares sobre la violencia escolar al final de la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.
 - 2.2. Analizar el patrón relacional de las percepciones, actitudes y creencias de los profesores/as y padres acerca de la violencia escolar, según las siguientes variables de interés: género, edad, experiencia profesional del profesorado y ciclo educativo de los alumnos/as.
 - 2.3. Explorar la opinión de los profesores/as y familiares sobre el origen de la violencia escolar en estas edades.
 - 2.4. Conocer el grado de implicación del profesorado y los padres en la prevención de la violencia escolar y en la gestión de la convivencia en el centro.

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Una vez expuestos los antecedentes y planteamientos de la investigación y propuestos los objetivos del estudio, continuamos con los aspectos metodológicos de nuestra investigación. Presentamos el diseño de estudio, las características de la muestra, los instrumentos utilizados, el procedimiento de recogida de información y el análisis de los datos.

1. DISEÑO

Se emplea un diseño instrumental de desarrollo y adaptación de cuestionarios de medida, con diseño de investigación de tipo descriptivo y transversal (Montero y León, 2007). Esta es la estrategia metodológica más adecuada tanto para el diseño y elaboración de los cuestionarios utilizados en nuestro estudio como para el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

2. SUJETOS

La población de estudio está conformada por tres muestras distintas: alumnos/as, profesorado y familiares del alumnado de centros escolares concertados-privados de Educación Infantil y Educación Primaria de la localidad de Elda, situada en la provincia de Alicante. Esta población tiene 54.815 habitantes (año 2010), ocupando el 7º puesto en número de habitantes entre las poblaciones de la provincia de Alicante. El término municipal de Elda ocupa un área de 44.86 kilómetros cuadrados. Esta población se encuentra ubicada a orillas del río Vinalopó y es la capital más importante de la comarca del Medio Vinalopó.

Han participado un total de 195 escolares, de los cuáles 100 estaban matriculados en el último curso académico de Educación Infantil y 95 en el primer ciclo de Educación Primaria de dos colegios concertados-privados durante el curso académico 2008/2009.

La muestra de profesorado participante en nuestro estudio ha sido de 52. La selección se ha realizado mediante muestreo incidental, incluyéndose la totalidad del profesorado en activo de los ciclos educativos de Educación Infantil y Primaria de tres centros concertados-

privados, de la localidad de Elda (Alicante), de los cuales dos coinciden con los centros de la muestra del alumnado y familiares.

La muestra de los/as familiares ha estado conformada por un total de 165 padres y madres de los alumnos/as participantes en nuestro estudio.

3. INSTRUMENTOS

Se aplicaron tres cuestionarios, “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP) dirigido al alumnado, Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP), versión para el profesorado (ECEIP-P) y versión para los familiares (ECEIP-F) (ver anexos 1, 3 y 5).

3.1. “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)

3.1.1. Búsqueda y selección de cuestionarios de violencia escolar

En primer lugar se realizó una exhaustiva búsqueda bibliográfica de la literatura científica en las principales bases de datos, tanto de ámbito nacional como internacional, sobre la evaluación de la violencia escolar en la que localizamos un importante número de instrumentos. En concreto la búsqueda bibliográfica se realizó en las siguientes bases de datos y fuentes documentales:

- Consultas en las bases de datos: PSICODOC, CSIC-ISOC, ERIC, TESEO, PSYCINFO, MEDLINE.
- Revisión manual de las principales revistas especializadas en este ámbito de estudio.
- Revisión de monografías y compilaciones sobre violencia escolar.

De los cuestionarios localizados, se revisó el contenido de cada uno de ellos para encontrar los que más se adecuaban a los objetivos de nuestro estudio. A continuación presentamos el listado de instrumentos de medida objeto de la revisión y que han sido descritos en el apartado de introducción.

- *Cuestionario de Olweus* (1993-1999).
- *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995).
- *Cuestionario PRECONCIMEI sobre concepciones de intimidación y maltrato entre iguales* de Avilés, 2002b (Adaptado de Ortega, Mora-Merchán y Mora-Fernández, 1995), dirigido al alumnado, al profesorado y a las familias.
- *European General Survey Questionnaire* de Ortega et al. (2001).
- *Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO* del Defensor del Pueblo (1999-2006).
- *Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV)* adaptación española realizada por Del Barrio, Moreno-Rosset y López-Martínez (2001), del cuestionario original de Caprara y Pastorelli (1993).
- *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)* de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004).
- *Escala de conducta violenta (ECV)* de Estévez, Musitu y Herrero (2005).
- *Test AVE (Acoso y Violencia Escolar)* de Piñuel y Oñate (2007).
- *Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)* de Álvarez et al. (2006).
- *Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO)* de Fernández-Baena et al. (2010).

3.1.2. Metodología utilizada en la construcción-adaptación del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)

En la construcción-adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP) dirigido a evaluar este tipo de comportamientos en el alumnado de estos ciclos educativos, se siguieron las recomendaciones generales para la construcción-adaptación de instrumentos de Carretero-Dios y Pérez (2005, 2007): justificación del estudio; delimitación conceptual del constructo a evaluar; construcción y evaluación cualitativa de los ítems; análisis estadísticos de los ítems; estudio de la dimensionalidad del instrumento; estimación de la fiabilidad y obtención de evidencias externas de validez.

También se atendió a los estándares para la creación de tests psicológicos y educativos (AERA et al., 1999) en los que se subraya la necesidad de someter la batería de ítems a una evaluación por parte de jueces expertos en este ámbito de estudio (ref. Carretero-Dios y Pérez, 2005).

En este sentido, en nuestro estudio se llevó a cabo la selección de expertos, teniendo en cuenta que fueran profesionales que cumplieran los siguientes criterios: a) tener reconocido prestigio profesional, b) que las funciones que desempeñan en su actividad profesional estuvieran relacionadas con este ámbito de estudio, c) que tuvieran experiencia docente y d) tener o haber tenido contacto profesional con los niveles educativos objeto de nuestro estudio (Infantil y primer ciclo de Primaria). A continuación referenciamos los expertos que participaron en el estudio:

- Profesores universitarios: expertos en la construcción-adaptación de instrumentos de medida del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.
- Asesor-orientador del CEFIRE de Elda (Alicante).
- Psicopedagoga del Departamento de Orientación de centro concertado-privado de Infantil y Primaria de Elda (Alicante).
- Profesoras tutoras de Educación Infantil y Primaria con experiencia profesional, tanto docente como tutorial.

Se llevaron a cabo tres reuniones iniciales de trabajo con los expertos, una con el profesorado universitario participante en nuestro estudio, otra con el asesor-orientador del CEFIRE y una tercera con la psicopedagoga y profesoras/tutoras. En esta primera reunión se les informó sobre los objetivos de la investigación así como de la importancia de su participación. Todos los profesionales manifestaron su interés por el estudio y su motivación por participar en el mismo.

En una segunda reunión se diseñó el plan de trabajo para llevar a cabo nuestro estudio, comenzando por la revisión de los distintos instrumentos descritos en el apartado anterior. Una vez analizados los diferentes instrumentos de evaluación, no se encontró ningún instrumento que pudiéramos utilizar en estos grupos edad y que se adecuara a los objetivos

de nuestro estudio, ya que la mayoría de estos instrumentos van dirigidos a escolares de edades más avanzadas, por ello nuestro equipo de trabajo optó por construir-adaptar un nuevo instrumento para poder ser aplicado en los ciclos educativos de Infantil y Primaria y que se adecuara a los objetivos marcados en nuestro estudio.

Los instrumentos que sirvieron de base para la construcción-adaptación de nuestro instrumento de evaluación de la violencia escolar en Infantil y Primaria fueron los siguientes:

- “*Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*” del Defensor del Pueblo (1999-2006).
- “*Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)*” de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004).

En una primera fase se procedió a seleccionar, por parte de cada uno de los miembros del equipo de trabajo, aquellos ítems considerados importantes para evaluar situaciones de violencia escolar en estas edades, realizando, posteriormente, una puesta en común de los ítems seleccionados. Tras esta selección, se llevaron a cabo de nuevo tres reuniones (una con los profesores universitarios, otra con el asesor del CEFIRE y una tercera con la psicopedagoga y profesoras/tutoras) en las que se analizaron de forma sistemática cada uno de los ítems previamente seleccionados, manteniendo el ítem original, modificando su redacción o eliminándolo. Finalizada la valoración de los ítems por parte de los jueces, se elaboró el listado definitivo de ítems que conforma el instrumento (ver anexo 2).

En la redacción de los ítems se cuidó mucho la edad de los niños/as a los que el instrumento iba a ser administrado, ya que en estas edades estos presentan dificultades a la hora de leer/escribir, optando por ítems breves y fácilmente entendibles, seleccionando una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, con el fin de facilitar su comprensión.

Una vez elaborado el instrumento se realizó un estudio piloto para probar su viabilidad, así como la comprensión de su contenido por parte de los/as alumnos/as de los distintos cursos objeto de nuestro estudio, participando un total de 15 alumnos/as de

Educación Infantil y 25 de Educación Primaria (10 alumnos/as del primer curso y 15 del segundo curso). En las instrucciones que se les dio a los escolares para cumplimentar el cuestionario se utilizó un lenguaje adaptado a estos grupos de edad. Se les explicó que era muy importante que expresaran todas las dudas que les pudieran surgir al responder los ítems, ya que de esta manera nos ayudarían a mejorar la redacción de los mismos y conseguir que cuando se pasara al resto de compañeros/as se entendieran mejor.

Tras la aplicación del instrumento se detectaron algunos ítems cuya redacción generaba confusión a la hora de ser respondidos por los escolares, por lo que se procedió a modificar su redacción por parte de los miembros del equipo de trabajo, obteniéndose de esta manera la versión definitiva del Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP).

3.1.3. Descripción del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP).

En el CEVEIP se incluyeron variables sociodemográficas de interés para nuestro estudio como la edad, género (varón, mujer), ciclo educativo (Infantil, Primaria) y curso (Educación Infantil de 5 años, primero de Primaria y segundo de Primaria).

Para la construcción del CEVEIP se utilizaron 22 ítems seleccionados por nuestro grupo de trabajo del “*Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*” (Defensor del Pueblo, 1999-2006) y del “*Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio, CEVEO*” (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004), concretamente de los apartados que evalúan la presencia de las situaciones de violencia y exclusión vividas en la escuela desde la triple perspectiva de los escolares: espectadores, víctimas o agresores. Estos ítems fueron reformulados para poder ser aplicados en niños/as de Educación Infantil y Primaria. Además se incorporaron un total de 8 ítems de comportamientos en niños/as de edades tempranas percibidos por el grupo de profesionales y expertos que colaboraron en la construcción del instrumento, y que no estaban recogidos en los cuestionarios originales (ver anexo 2).

La versión definitiva del CEVEIP (ver anexo 1) está conformada por un total de 30 ítems conceptualmente adecuados para evaluar los tipos de violencia escolar entre iguales y su frecuencia en tres situaciones de violencia o victimización: actos presenciados, sufridos o realizados. Las variables concretas para medir la violencia escolar son las siguientes:

- Violencia escolar presenciada por los/as alumnos/as: he visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como “insultarle en clase”, “insultarle en el recreo”, “pegarle en clase”, “pegarle en el recreo”, “empujarle o fastidiarle en las filas”, “molestarle o no dejarle hacer el trabajo”, “quitarle o esconderle cosas” y “estropearle los trabajos”.
- Violencia escolar sufrida o vivida: he sufrido situaciones que han llegado a molestarme como: “me insultan en clase”, “me pegan en clase”, “me insultan en el recreo”, “me pegan en el recreo”, “me empujan o fastidian en las filas”, “me molestan o no me dejan hacer el trabajo”, “me quitan o esconden las cosas”, “me estropean los trabajos”, “me dejan jugar los compañeros con ellos”, “mis compañeros no se quieren sentar conmigo”, “tengo que jugar solo en el recreo” y “me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen”.
- Violencia escolar realizada: he llegado a cabo situaciones que han llegado a molestar a algún compañero/a como: “he insultado en clase”, “he pegado en clase”, “he insultado en el recreo”, “he pegado en el recreo”, “he empujado o fastidiado en las filas”, “he molestado o no he dejado trabajar a algún compañero”, “he quitado o escondido las cosas a algún compañero/a”, “he estropeado el trabajo de algún compañero/a”, “he dejado de jugar con algún compañero/a” y “si quiero conseguir algo de algún compañero/a le pido algo a cambio”.

Las respuestas a cada uno de los ítems se presentan en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

Además de las variables sociodemográficas anteriormente descritas, el CEVEIP se complementa con seis variables criterio de interés que se centran en los siguientes aspectos: personas (familiares o docentes) a las que comunican la incidencias observadas o vividas, si solicitan ayuda ante determinadas situaciones de violencia y alteración de la

convivencia escolar; o si por el contrario, cuando viven o presencian estas situaciones se van sin decir nada. Las variables criterioales presentan un formato de respuesta tipo Likert: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

3.2. Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP); versión para el Profesorado (ECEIP-P) y versión para Familiares (ECEIP-F)

3.2.1. Búsqueda y selección de cuestionarios

Siguiendo el mismo planteamiento de trabajo que con el CEVEIP, y tras una revisión sistemática de la literatura científica en las principales bases datos nacionales e internacionales para localizar los principales instrumentos de evaluación de la percepción y creencias acerca de la violencia y acoso escolar en docentes y familiares utilizados, se decidió adaptar para estos niveles educativos las versiones para profesorado y familiares del cuestionario PRECONCIMEI, de Avilés (2002b).

3.2.2. Metodología de adaptación del Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP), versión Profesorado (ECEIP-P) y versión para Familiares (ECEIP-F)

Para la adaptación del cuestionario PRECONCIMEI, en sus versiones para profesorado y familiares, se trabajó con el mismo grupo de expertos que para la adaptación del CEVEIP y siguiendo la misma metodología de trabajo. Por lo que tras varias reuniones en las que fueron analizados por los jueces expertos todos los ítems de los instrumentos seleccionados se procedió a realizar un estudio piloto para probar la viabilidad del instrumento y la comprensión de su contenido, utilizando una muestra de 10 docentes y 15 familiares de un aula de Educación Infantil. Se puso especial acento en que no dejaran de expresar todas las dudas sobre el contenido de los cuestionarios, advirtiéndolo tanto al profesorado como a familiares que posteriormente se usaría en otros centros y que se quería tener la certeza de que todos los ítems fueran comprensibles.

Tras la aplicación de los instrumentos se detectaron algunos ítems cuya redacción generaba confusión a la hora de ser contestados, por lo que hubo que modificarla,

consensuando la versión definitiva de los cuestionarios en el grupo de trabajo (ver anexos 3 y 5).

La versión definitiva del cuestionario está conformada por 14 ítems mediante los que se pretende conocer y analizar la percepción y las creencias acerca de la violencia escolar del profesorado y de los familiares del alumnado de Educación Infantil y Primaria. Las opciones de respuesta de estos instrumentos siguen una escala tipo Likert, siendo 1 mínimo acuerdo y 5 máximo acuerdo.

3.2.3. Descripción del Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Profesorado (ECEIP-P)

En la versión del cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria para profesorado también se incluyeron variables de interés como la edad, el género (varón, mujer), la experiencia profesional (1-5 años, 6-15 años, 16-25 años o más de 25 años) o el ciclo educativo donde imparten docencia (Infantil o Primaria).

Del cuestionario PRECONCIMEI original (versión para el profesorado), se seleccionaron 11 preguntas, de las cuales 6 fueron adaptadas a los objetivos y grupos de edad de los/as alumnos/as de nuestro estudio, respetando la redacción original de 5 ítems, y se descartaron 3 ítems del cuestionario original (ver anexo 4).

La versión definitiva del Cuestionario para el profesorado (ver anexo 3) consta de 14 ítems conceptualmente adecuados para evaluar las percepciones, creencias y actitudes de los profesores/as, completándose el mismo con 3 preguntas extraídas de la versión original del PRECONCIMEI (versión familiares), en las que se aborda las causas de los problemas de convivencia. Las variables concretas son las siguientes:

- Interacción con la familia y actitud positiva para colaborar con el centro y profesorado en estas iniciativas: “la intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto es parte de mi labor educativa como docente”; “los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto”; “para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias”; “considero que comenzar un

proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en el centro sería una buena idea”.

- Causas de los problemas de convivencia escolar atribuidas al clima de relación que se vive en la familia, en el centro y en la sociedad: “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia”, “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro” y “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad”.
- Estrategias adoptadas y apoyo al profesorado ante las situaciones de violencia escolar: “en mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema”; “el profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado”; “el profesorado sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro”; “para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar”.
- Valoración de los problemas relacionados con el clima escolar: “como profesor/a considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico”; “las agresiones y situaciones violentas son un problema en el centro educativo”; “las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del curriculum”.

3.2.4. Descripción del Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Familiares (ECEIP-F)

En la versión del cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria para familiares también se incluyeron variables de interés como la edad, el género (varón, mujer) y el parentesco con el niño/a.

Del cuestionario PRECONCIMEI original (versión para los familiares), se seleccionaron 14 preguntas, de las cuales 12 fueron adaptadas a los objetivos y grupos de edad de los/as alumnos/as objeto de nuestro estudio, respetando la redacción original de 2 ítems, sin descartar ningún ítem del cuestionario original (ver anexo 6).

La versión definitiva del cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria para Familiares, ECEIP-F (ver anexo 5) consta de 14 ítems conceptualmente adecuados para evaluar las percepciones, creencias y actitudes de los familiares. Las variables concretas son las siguientes:

- Interacción entre profesorado y familia: “tengo confianza con los/as profesores/as del centro”, “el profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia”; “estoy satisfecho de mi trato con el profesorado del centro”; “estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir”, “cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a” y “estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre niños/as”.
- Causas de los problemas de convivencia escolar atribuidas al clima de relación que se vive en la familia, en el centro y en la sociedad: “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia”, “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro” y “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad”. Además se incluye el ítem “los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que puedan haber problemas de conducta”.
- Estrategias comportamentales en la relación entre padres-hijos/as: “en el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta” y “tengo confianza en mi hijo/a”.
- Valoración de los problemas del clima escolar: “los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico” y “en el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia”.

4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

En primer lugar se procedió a solicitar las oportunas autorizaciones por parte de los profesionales de los centros educativos a las familias y al profesorado objeto de nuestra investigación, explicándoles la finalidad del estudio que se iba a llevar a cabo.

Posteriormente se llevaron a cabo diversas reuniones en las que se invitó al profesorado de los diferentes colegios a participar en el estudio, así como a compañeros/as y familiares de sus respectivos centros educativos, aclarando que la participación era voluntaria, anónima, y que la información que se obtuviera sería estrictamente confidencial y utilizada sólo con fines de investigación.

A continuación se procedió al pase de los instrumentos adaptados-elaborados para esta investigación. Esta fase de la investigación estuvo supervisada en todo momento, tanto por la psicopedagoga como por las profesoras/tutoras pertenecientes a nuestro grupo de trabajo y coordinada por la doctoranda.

Los cuestionarios, una vez cumplimentados, fueron entregados por las supervisoras al coordinador del Cefire para su posterior vaciado y análisis de datos.

4.1. Procedimiento de recogida de datos del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)

Una vez consensuada la versión definitiva del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP) se convocó una nueva reunión de trabajo en el CEFIRE de Elda con el profesorado de Infantil y Primaria que habían colaborado en la elaboración del instrumento. En esta reunión se informó a los docentes sobre los pasos a seguir en la aplicación del instrumento definitivo a los alumnos/as de sus respectivos centros educativos, siempre asegurando la confidencialidad de los datos. Este profesorado fue el encargado de administrar las pruebas en sus horarios de clase, durante el último trimestre del curso escolar 2008/2009.

En el caso de los alumnos/as de Educación Infantil la aplicación del cuestionario se realizó en grupos de dos alumnos/as fuera del aula. El pase del instrumento lo realizaba el/la tutor/a quien les explicaba que les iba a formular unas preguntas y tenían que ser sinceros al contestarlas. Los/as tutores/as leían la pregunta y les señalaban las distintas opciones de respuesta. Los alumnos/as elegían la casilla de respuesta pegando en la misma un gomet. En las clases de Primaria, la aplicación del cuestionario se efectuó dividiendo el aula en dos grupos, para que fueran menos numerosos. El/la tutor/a leía la pregunta y las posibles respuestas a la misma, y el alumno/a colocaba una cruz en la casilla de la opción de respuesta elegida.

4.2. Procedimiento de recogida de datos del Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP); versión Profesorado (ECEIP-P) y versión Familiares (ECEIP-F)

Una vez consensuada la versión definitiva del cuestionario “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, tanto del profesorado (ECEIP-P) como de los familiares (ECEIP-F), se convocó una nueva reunión en el CEFIRE de Elda (Alicante) con el profesorado de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria que habían participado en la elaboración del instrumento. En esta reunión se informó sobre los pasos a seguir en la aplicación del instrumento definitivo en sus centros educativos y la importancia de asegurar la confidencialidad de los datos.

El profesorado de nuestro grupo de trabajo fue el encargado de solicitar la colaboración a docentes y familiares de sus respectivos centros educativos, así como del pase y recogida de los instrumentos. El pase de los instrumentos se llevó a cabo durante el último trimestre del curso académico 2008/2009.

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar se ha llevado a cabo un análisis de tipo descriptivo de carácter exploratorio basado en una estadística univariable, donde tuvimos en cuenta la distribución de frecuencias, porcentajes y distribución de las variables de interés, según la naturaleza escalar de las variables. Como medida de comparación de grupos se ha empleado la prueba de contraste de hipótesis Chi Cuadrado, la prueba *t Student* y pruebas paramétricas como el ANOVA de un factor, analizando las diferencias con una prueba de contraste a posteriori de diferencias de medias significativas (DMS) en función de la naturaleza de las variables estudiadas.

En segundo lugar, hemos llevado a cabo un análisis relacional bivariado donde se ha empleado como medida de asociación el coeficiente de correlación de *Pearson*.

En tercer lugar, se ha realizado el análisis de los ítems y la fiabilidad del CEVEIP mediante el cálculo de medidas estadísticas de tendencia central y dispersión habituales y homogeneidad de los ítems, coeficiente de correlación ítem-total corregido y la consistencia interna del total del cuestionario y de cada una de las situaciones de violencia escolar estudiadas a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach.

Por último, y con el objeto de analizar la dimensionalidad del “Cuestionario de Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP), se ha procedido a realizar un análisis factorial exploratorio de componentes principales, con posterior rotación varimax, que ha permitido identificar los factores subyacentes que expliquen las correlaciones dentro del conjunto de variables y permitan delimitar un concepto de interpretación psicológica, pasando a continuación a calcular la consistencia interna de cada una de los factores a través del coeficiente alfa de Cronbach. Una vez realizado el análisis factorial y la consistencia interna, se realizaron análisis para estudiar estos factores valorando las diferencias según las variables género y ciclo educativo. Para una mejor interpretabilidad, se han transformado las puntuaciones directas en puntuaciones transformadas en una escala de 0 a 10. Los análisis de los datos se han realizado con el programa estadístico PASW Statistics vs.18.



III. RESULTADOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. PARTICIPANTES Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Han participado en nuestro estudio un total de 195 estudiantes, 52 profesores/as y 165 familiares (padres/madres) de centros educativos concertados-privados de Educación Infantil y Educación Primaria de la localidad de Elda, provincia de Alicante.

De los 195 alumnos/as participantes en nuestro estudio, ha participado el total del alumnado matriculado en el último curso de Educación Infantil (100); y la mitad (95) de los alumnos/as matriculados en los dos cursos que comprenden el primer ciclo de Educación Primaria de dos centros educativos (47 de primer curso y 48 de segundo curso). Para la distribución del alumnado se respetó la formación natural de los grupos por clases. Con respecto al género, el 59.5% de los alumnos/as entrevistados son niños y el 40.5% son niñas (ver tabla 8).

Tabla 8

Distribución de los alumnos/as por género y curso académico (N=195)

	Infantil (5 años)		1º Primaria		2º Primaria	
	n	%	n	%	n	%
Niños	59	50.9	25	21.6	32	27.6
Niñas	41	51.9	23	29.1	15	19

En los análisis estadísticos realizados no han aparecido diferencias estadísticamente significativas con respecto al género y ciclo educativo. La media de edad de los/as alumnos/as participantes es de 6.08 años, con una desviación típica de 1 y una amplitud entre 5 y 8 años. Para las niñas, la media de edad es de 6.04, con desviación típica 0.88; y para los niños, la media es de 6.10 con una desviación típica de 1.07. Con respecto al género y la edad no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 9).

Tabla 9
Descripción de los/as alumnos/as por ciclo educativo y edad según la variable género

	Total (n=195)		Niños (n=116)		Niñas (n=79)		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%		
<i>Ciclo Educativo</i>							.02	.88
Infantil (5 años)	100	51.3	59	30.3	41	21		
Educación Primaria	95	48.7	57	29.2	38	19.5		
<i>Edad</i>								
5 años	67	34.4	44	22.6	23	11.8		
6 años	69	35.4	33	16.9	36	18.5		
7 años	36	18.5	22	11.3	14	7.2		
8 años	23	11.8	17	8.7	6	3.1		
	M \pm DS		M \pm DS		M \pm DS		t	p
	6.08 \pm 1		6.04 \pm .88		6.10 \pm 1.07		.46	.65

Con respecto al profesorado han participado en nuestro estudio un total de 52, de los cuales 9 son varones (17.3 %) y 43 son mujeres (82.7%) de tres colegios concertados de la localidad de Elda (Alicante), sin diferencias estadísticamente significativas entre el género de los docentes y ciclo educativo en el que imparten docencia.

La edad media del profesorado participante es de 40.31 años, con una desviación típica de 9.65 y una amplitud entre 24 y 60 años. En cuanto a la experiencia docente (ver tabla 10), la media es de 2.71 años con una desviación típica de 1.05, encontrándose más de la mitad (61.5%) en una amplitud de 1 a 5 años de experiencia profesional, sin diferencias estadísticamente significativas en función del género y la experiencia profesional del profesorado participante en nuestro estudio.

Tabla 10
Descripción del profesorado por ciclo educativo, experiencia profesional y edad, según la variable género

	Total (n=52)		Varones (n=9)		Mujeres (n=43)		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%		
<i>Ciclo Educativo</i>							1.50	.19
Infantil (5 años)	27	51.9	3	5.8	24	46.2		
Educación Primaria	25	48.1	6	11.5	19	36.5		
<i>Exp. Profesional</i>							4.12	.24
1 a 5 años	32	61.5	3	5.8	29	55.8		
6 a 15 años	9	17.3	3	5.8	6	11.5		
16 a 25 años	5	9.6	1	1.9	4	7.7		
Más de 25 años	6	11.5	2	3.8	4	7.7		
<i>Edad</i>								
24-35 años	14	26.9	1	1.9	13	25		
36-40 años	14	26.9	2	3.8	12	23.1		
41-45 años	11	21.2	2	3.8	9	17.3		
+ de 46 años	13	25	4	7.7	9	17.3		
	M±DS		M±DS		M±DS		t	p
	40.31±9.65		44.67±9.30		39.40±9.57		1.50	.13

Respecto a los familiares, han participado un total de 165 padres y madres. Cabe destacar que aunque se solicitó colaboración para el estudio a todos los familiares allegados (abuelos/as, tíos/as, etc.) que participasen en la crianza de los niños/as, la totalidad de los cuestionarios fueron contestados por los progenitores de los alumnos/as, el 27.3% por los padres y el 72.7% por las madres. Con respecto a la participación de los progenitores, encontramos una mayor implicación por parte de los padres de alumnos/as que cursan Educación Infantil (60%) que los que cursan Educación Primaria (40%), sin diferencias estadísticamente significativas con respecto al género de los padres y ciclo educativo que cursan sus hijos/as.

La edad media de los padres que han participado en nuestro estudio es de 38.58 años con una desviación típica de 4.35 y una amplitud entre 30 y 53 años, encontrándose casi la mitad en un rango de edad de 36 a 40 años, sin diferencias estadísticamente significativas en la variable género.

Tabla 11

Descripción de los/as familiares por ciclo educativo y edad según la variable género

	Total (n=165)		Padres (n=45)		Madres (n=120)		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%		
<i>Ciclo Educativo</i>							.50	.47
Infantil (5 años)	99	60	29	17.6	70	42.4		
Educación Primaria	66	40	16	9.7	50	30.3		
<i>Edad</i>								
30-35 años	38	23	10	6.1	28	17		
36-40 años	79	47.9	17	10.3	62	37.6		
41-45 años	39	23.6	16	9.7	23	13.9		
+ de 46 años	9	5.5	2	1.2	7	4.2		
	M±DS 38.58±4.35		M±DS 39.29±4.65		M±DS 38.31±4.22		t 1.29	p .19

2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA (CEVEIP)

2.1. Descripción de las respuestas a los ítems del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)

Situaciones de Violencia Escolar: Presenciadas.

En la tabla 12 se presenta una descripción detallada de las respuestas sobre situaciones de violencia presenciadas por los alumnos/as en el contexto escolar. Se observa como en la totalidad de los ítems se muestra un efecto suelo en las puntuaciones (porcentajes >15%). Cabe destacar que el ítem A5 presenta tanto efecto suelo (28.7%) como efecto techo (16.9%).

Tabla 12
Porcentajes de respuesta de las "Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas" en el contexto escolar

Situaciones presenciadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A1. Insultar en clase	64	32.8	94	48.2	22	11.3	15	7.7
A2. Insultar en el recreo	52	26.7	72	36.9	54	27.7	17	8.7
A3. Pegar en clase	96	49.2	52	26.7	28	14.4	19	9.7
A4. Pegar en el recreo	40	20.5	75	38.5	51	26.2	29	14.9
A5. Empujar o fastidiar en la fila	56	28.7	76	39	30	15.4	33	16.9
A6. Molestar o no dejar hacer el trabajo	77	39.5	70	35.9	24	12.3	24	12.3
A7. Quitar o esconder las cosas	89	45.6	73	37.4	20	10.3	13	6.7
A8. Estropear los trabajos	109	55.9	65	33.3	13	6.7	8	4.1

En la *figura 2* se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos/as que señalan haber presenciado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) cada una de las situaciones estudiadas.

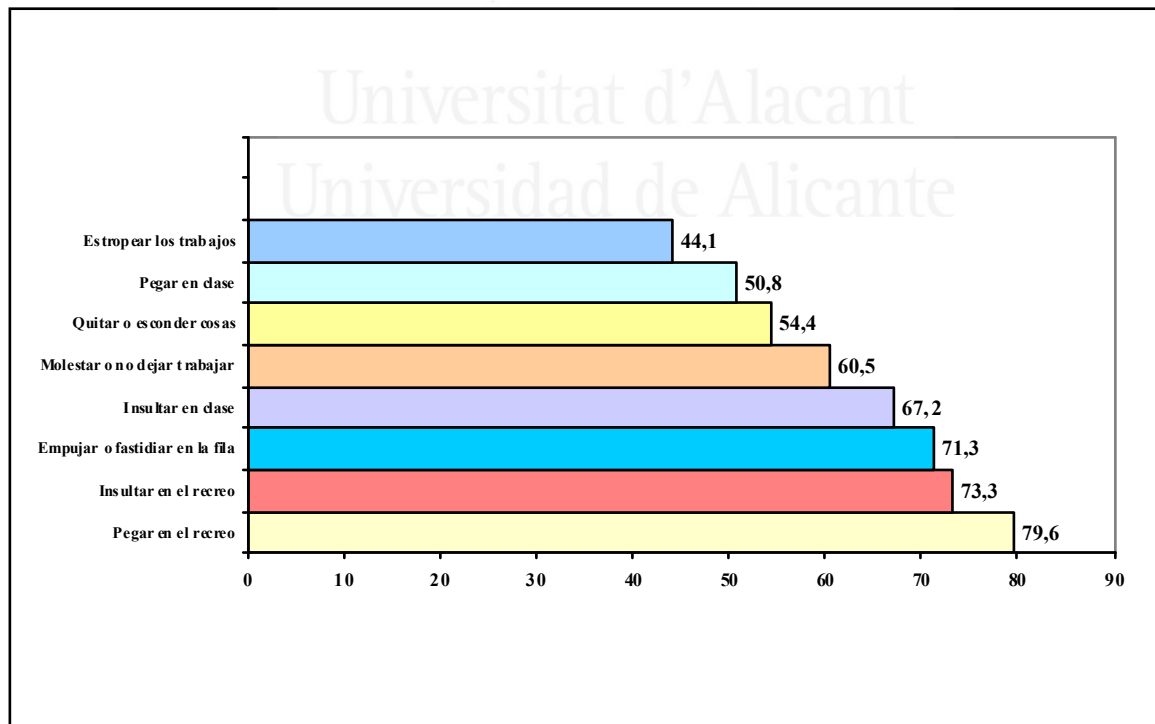


Figura 2. Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas en el ámbito escolar

Como se puede observar en la figura 2, los índices más elevados se dan en las agresiones físicas y verbales efectuadas fuera del aula, siendo la situación más frecuente “Pegar en el recreo” con un 79.6%, seguida de “Insultar en el recreo” con un 73.3% y “Empujar o fastidiar en la fila” con un 71.3%. En cuarto lugar se encuentra con un 67.2% “Insultar en clase” y en quinto lugar “Molestar o no dejar trabajar” con un 60.5%.

Por último, destacar que las situaciones menos frecuentes son “Pegar en clase” con un 50.8% y “Estropear los trabajos” con un 44.1%. Los resultados reflejan como con la presencia directa del profesorado en el aula, las situaciones de violencia escolar se reducen considerablemente.

Situaciones de Violencia Escolar: Vividas

En la tabla 13 se presenta una descripción detallada de las respuestas dadas por los alumnos/as con respecto a las situaciones vividas como víctimas. Se observa que la totalidad de los ítems que evalúan algún tipo de violencia escolar muestran efecto suelo en sus puntuaciones, mientras que el único ítem (A17) que no manifiesta violencia escolar presenta efecto suelo (52.3%).

Tabla 13

Porcentajes de respuesta de las “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” en el contexto escolar

Situaciones vividas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A9. Me han insultado en la clase	118	60.5	56	28.7	11	5.6	10	5.1
A10. Me han insultado en el recreo	91	46.7	72	36.9	25	12.8	7	3.6
A11. Me han pegado en clase	125	64.1	44	22.6	17	8.7	9	4.6
A12. Me pegan en el recreo	99	50.8	71	36.4	15	7.7	10	5.1
A13. Me empujan o fastidian en la fila	95	48.7	65	33.3	14	7.2	21	10.8
A14. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	104	53.3	56	28.7	20	10.3	15	7.7
A15. Me quitan o esconden las cosas	117	60	55	28.2	14	7.2	9	4.6
A16. Me estropean los trabajos	146	74.9	30	15.4	8	4.1	11	5.6
A17. Me dejan jugar los compañeros con ellos	15	7.7	25	12.8	53	27.2	102	52.3
A18. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	122	62.6	51	26.2	9	4.6	13	6.7
A19. Tengo que jugar solo en el recreo	140	71.8	35	17.9	9	4.6	11	5.6

A20. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	151	77.4	25	12.8	9	4.6	10	5.1
---	-----	------	----	------	---	-----	----	-----

En la figura 3 se presenta el resumen de los porcentajes, ordenados de mayor a menor, de los alumnos/as que dicen haber sufrido las distintas situaciones de violencia “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala).

En cuanto a las situaciones vividas, se aprecia como coinciden los resultados con las situaciones de violencia presenciadas, aunque con porcentajes menores, siendo los entornos externos al aula los momentos en los que los alumnos/as llevan a cabo un mayor número de agresiones físicas y verbales.

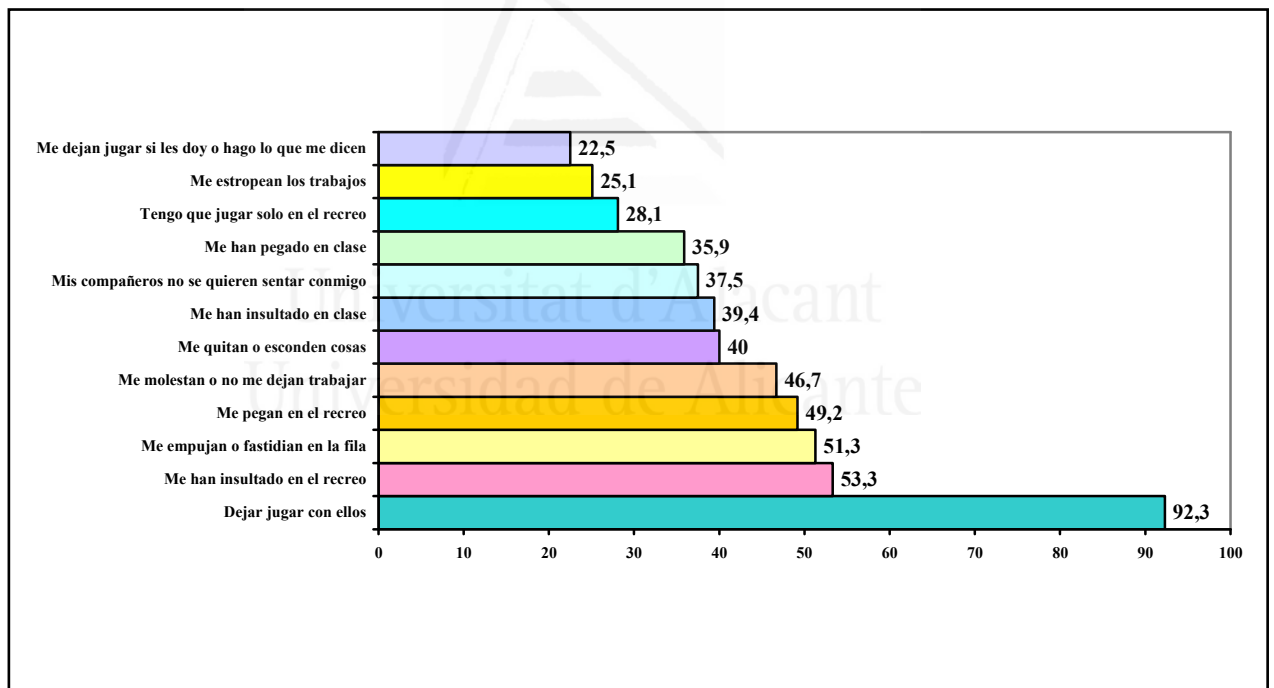


Figura 3. Situaciones de Violencia Escolar Vividas como víctima en el ámbito escolar

Situaciones de Violencia Escolar: Realizadas

En la tabla 14 se presenta una descripción detallada de las respuestas dadas por los alumnos/as correspondientes a las situaciones que han llegado a protagonizar o realizar. Se observa como la totalidad de los ítems presentan un efecto suelo elevado, de 49.2% a 92.3%.

Tabla 14

Porcentajes de respuesta de las “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” en el contexto escolar

Situaciones realizadas	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A21. He insultado en clase	150	76.9	36	18.5	8	4.1	1	.5
A22. He insultado en el recreo	130	66.7	54	27.7	11	5.6	-	-
A23. He pegado en clase	160	82.1	33	16.9	1	.5	1	.5
A24. He pegado en el recreo	122	62.5	69	35.4	4	2.1	-	-
A25. He empujado o fastidiado en la fila	144	73.8	46	23.6	4	2.1	1	.5
A26. He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	148	75.9	41	21	6	3.1	-	-
A27. He quitado o escondido las cosas a algún compañero	172	88.2	22	11.3	1	.5	-	-
A28. He estropeado el trabajo a algún compañero	180	92.3	13	6.7	1	.5	1	.5
A29. No he dejado jugar conmigo a algún compañero	96	49.2	46	23.6	6	3.1	47	2.1
A30. Si quiero conseguir algo de algún compañero les doy algo a cambio	156	80	23	11.8	3	1.5	13	6.7

En la figura 4 se presenta el resumen de los porcentajes de las situaciones de violencia, ordenados de mayor a menor, que los niños/as entrevistados que manifiestan haber realizado “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala).

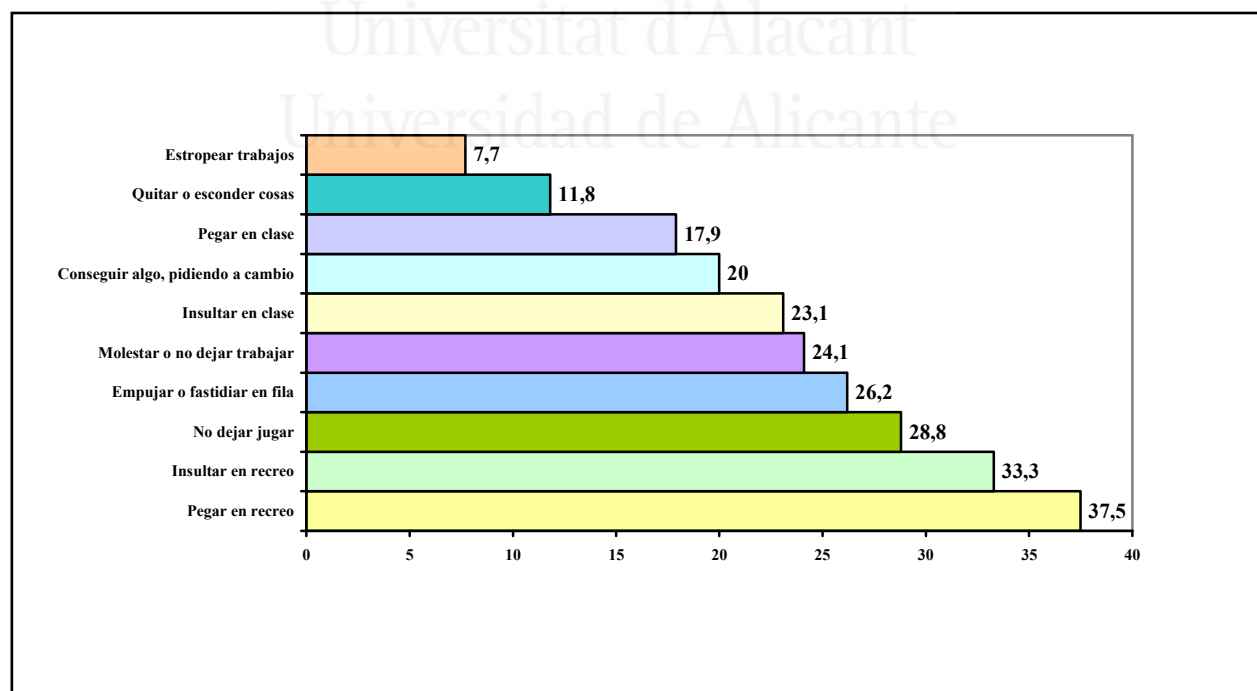


Figura 4. Situaciones de Violencia Escolar Realizadas como agresor en el contexto escolar

Con respecto a las situaciones de violencia realizadas podemos comprobar cómo destacan nuevamente las agresiones físicas y/o verbales que se realizan fuera del aula. Las situaciones realizadas por los alumnos/as que se dan con mayor frecuencia son “he pegado en el recreo” con un 37.5% y “he insultado en el recreo” con un 33.3%. Mientras que el ítem menos frecuente “he estropeado el trabajo de algún compañero” presenta un 7.7%.

Al comparar los porcentajes de las respuestas dadas por los niños/as que se reconocen a sí mismos como víctimas o agresores, a diferencia de lo que suele observarse en otros estudios, las situaciones vividas como víctimas es superior a las vividas como agresores, especialmente en las formas menos graves de violencia; excepcionalmente el único ítem con formulación positiva en la escala de situaciones vividas “me dejan jugar los compañeros con ellos” refleja un número de agresores mayor que el de víctimas.

Comportamientos ante situaciones de violencia escolar

En la tabla 15 se presenta una descripción detallada de las respuestas sobre los comportamientos de los alumnos/as cuando viven o presencian problemas de convivencia en el ámbito escolar. Se observa como en gran parte de los ítems se muestra un efecto techo en las puntuaciones (porcentajes >15%), a excepción de los ítems “si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?” y “si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?” que presentan efecto suelo (porcentajes >60%).

Tabla 15
Porcentajes de respuesta de las preguntas dirigidas a conocer a quiénes acuden los alumnos/as cuando viven o presencian situaciones de violencia escolar

Comportamientos	Nunca		Pocas veces		Muchas veces		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	2	1	59	30.3	60	30.8	74	37.9
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	9	4.6	37	19	55	28.2	94	48.2
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	127	65.1	41	21	16	8.2	11	5.6

Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?	10	5.1	39	20	48	24.6	98	50.3
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices tu familia?	27	13.8	46	23.6	42	21.5	80	41
Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	124	63.6	40	20.5	20	10.3	11	5.6

En la *figura 5* se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de la frecuencia con la que los/as alumnos/as se dirigen a diferentes personas en busca de ayuda “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” (puntuaciones entre 2 y 4 de la escala) en cada una de las opciones. El 99% de los/as alumnos/as cuando tienen algún problema en el centro educativo tienden a decírselo más al profesorado y un 95.4% a las familias. Al igual que si presencian que alguno de sus compañeros puede tener un problema, tienden a decírselo más al profesor (94.9%) que a la familia (86.1%). Por último destacar que existe un menor porcentaje de alumnado que cuando tiene un problema (36.4%) o si ve que alguien tiene un problema (34.8%) se mantienen en silencio sin manifestar lo ocurrido a nadie.

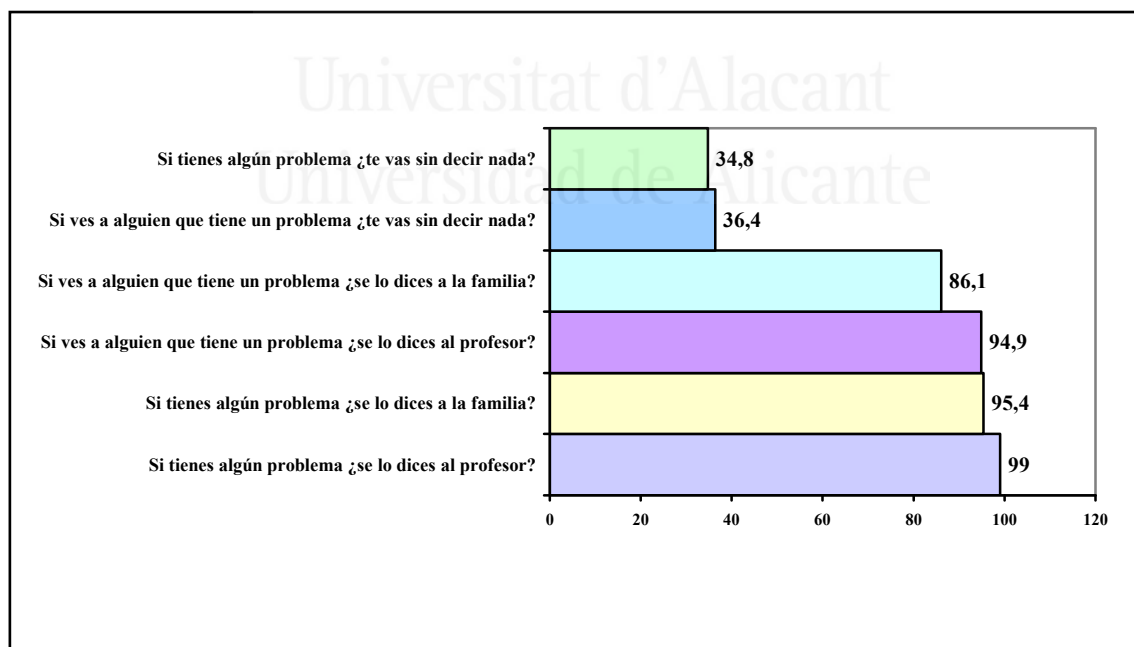


Figura 5. Frecuencia con la que los alumnos/as se dirigen a diferentes personas en busca de ayuda, cuando viven o presencian situaciones de violencia escolar

2.2. Análisis diferencial del CEVEIP en función del género y ciclo educativo

En relación a los objetivos iniciales propuestos en nuestro estudio y el interés de analizar las posibles diferencias en las situaciones de violencia en función del género y el ciclo educativo (Infantil o Primaria) en que se encuentran los/as alumnos/as, se realizaron los análisis estadísticos que a continuación se presentan. En primer lugar se muestran las diferencias encontradas en los tres bloques diferenciados de las situaciones de intimidación o violencia analizadas en el contexto escolar (presenciadas, vividas o realizadas por los/as alumnos/as). A continuación, pasamos a describir las diferencias encontradas con respecto a las preguntas de interés planteadas en el estudio.

Situaciones de Violencia Escolar: Presenciadas

En la tabla 16 mostramos los resultados sobre las situaciones de intimidación y violencia escolar que el alumnado participante en nuestro estudio ha presenciado según el género y ciclo educativo al que pertenecen.

En todas las situaciones hemos encontrando diferencias estadísticamente significativas con respecto al ciclo educativo, siendo los alumnos/as de Educación Infantil quienes señalan en mayor medida haber presenciado las distintas situaciones de violencia escolar evaluadas frente a los alumnos/as de Educación Primaria, siendo las agresiones físicas y verbales efectuadas fuera del aula las que más a menudo se producen (“pegar en el recreo”, “insultar en el recreo” y “empujar o fastidiar en las filas”).

Tabla 16
Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP).
Situaciones de intimidación y violencia escolar presenciadas por el alumnado

Situaciones presenciadas	Niño	Niña	χ^2	p	Infantil	Primaria	χ^2	p
<i>A1. Insultar en clase</i>			3.27	.35			28.45	.00
Nunca	37.1	26.6			16	50.5		
Pocas veces	43.1	55.7			57	38.9		
Muchas veces	12.1	10.1			15	7.4		
Siempre	7.8	7.6			12	3.2		
<i>A2. Insultar en el recreo</i>			3.43	.32			14.60	.00
Nunca	25.9	27.8			17	36.8		
Pocas veces	32.8	43			47	26.3		
Muchas veces	31.9	21.5			25	30.5		
Siempre	9.5	7.6			11	6.3		

A3. Pegar en clase			1.88	.59			49.56	.00
Nunca	51.7	45.6			26	73.7		
Pocas veces	23.3	31.6			39	13.7		
Muchas veces	15.5	12.7			17	11.6		
Siempre	9.5	10.1			18	1.1		
A4. Pegar en el recreo			2.83	.41			14.31	.00
Nunca	19.8	21.5			10	31.6		
Pocas veces	35.3	43			44	32.6		
Muchas veces	26.7	25.3			28	24.2		
Siempre	18.1	10.1			18	11.6		
A5. Empujar o fastidiar en filas			4.63	.20			32.60	.00
Nunca	30.2	26.6			13	45.3		
Pocas veces	43.1	32.9			52	25.3		
Muchas veces	13.8	17.7			12	18.9		
Siempre	12.9	22.8			23	10.5		
A6. Molestar o no dejar trabajar			9.41	.02			10.21	.01
Nunca	37.9	41.8			40	38.9		
Pocas veces	43.1	25.3			29	43.2		
Muchas veces	11.2	13.9			12	12.6		
Siempre	7.8	19			19	5.3		
A7. Quitar o esconder las cosas			1.10	.77			26.58	.00
Nunca	45.7	45.6			57	33.7		
Pocas veces	38.8	35.4			24	51.6		
Muchas veces	10.3	10.1			7	13.7		
Siempre	5.2	8.9			12	1.1		
A8. Estropear los trabajos			1.02	.79			13.56	.00
Nunca	58.6	51.9			44	68.4		
Pocas veces	31.9	35.4			41	25.3		
Muchas veces	6	7.6			8	5.3		
Siempre	3.4	5.1			7	1.1		

Con respecto a las agresiones efectuadas dentro del aula, los alumnos/as de Educación Infantil frente a los alumnos/as de Educación Primaria son quienes significativamente afirman haber presenciado a algún compañero/a “insultar a otro/a en clase” [χ^2 (3g.l.)=28.45, $p<.00$], “molestar o no dejar hacer el trabajo” a algún compañero/a [χ^2 (3g.l.)=10.21, $p<.05$], ver como algún alumno/a “pega a un compañero/a en el aula” [χ^2 (3g.l.)=49.56, $p<.00$], “estropea los trabajos” [χ^2 (3g.l.)=13.56, $p<.01$] y como alguien “quita o esconde las cosas a algún compañero” [χ^2 (3g.l.)=26.58, $p<.00$].

No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto al género de los/as alumnos/as en la gran mayoría de las diferentes situaciones de violencia escolar presenciadas, únicamente han aparecido diferencias estadísticamente significativas en función del género en el ítem “haber molestado o no haber dejado hacer el trabajo a algún

compañero/a”, siendo las niñas las que lo indican con mayor frecuencia frente a los niños [χ^2 (3g.l.)=9.41, $p<.05$].

Situaciones de Violencia Escolar: Vividas

En cuanto a las situaciones de violencia vividas dentro del aula, según el ciclo educativo de los alumnos/as (ver tabla 17), han aparecido diferencias estadísticamente significativas en dos situaciones de intimidación: cuando alguien les ha “pegado en clase” en alguna ocasión [χ^2 (3g.l.)=19.46, $p<.00$], y cuando algún compañero/a les ha “insultado en clase” en alguna ocasión [χ^2 (3g.l.)=16.42, $p<.01$], siendo los alumnos/as de Educación Infantil quienes padecen en mayor medida estas situaciones frente a los alumnos/as de Educación Primaria.

También hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en aquellas situaciones en las que los niños/as “no dejan jugar con ellos a sus compañeros/as” [χ^2 (3g.l.)=11.28, $p<.05$], así como tener que “jugar solo en el recreo” en alguna ocasión [χ^2 (3g.l.)= 9.43, $p<.05$], siendo los alumnos/as de Educación Primaria quienes afirman vivir más estas situaciones frente a los de Educación Infantil.

Tabla 17

*Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP).
Situaciones de intimidación y violencia escolar vividas por el alumnado*

Situaciones vividas	Niño	Niña	χ^2	p	Infantil	Primaria	χ^2	p
<i>A9. Insultar en clase</i>			2.21	.52			16.42	.00
Nunca	57.8	64.6			47	74.7		
Pocas veces	29.3	27.8			37	20		
Muchas veces	6	5.1			8	3.2		
Siempre	6.9	2.5			8	2.1		
<i>A10. Insultar en el recreo</i>			5.68	.12			5.76	.12
Nunca	44	50.6			41	52.6		
Pocas veces	34.5	40.5			41	32.6		
Muchas veces	17.2	6.3			12	13.7		
Siempre	4.3	2.5			6	1.1		
<i>A11. Pegar en clase</i>			.37	.94			19.46	.00
Nunca	62.9	65.8			51	77.9		
Pocas veces	23.3	21.5			30	14.7		
Muchas veces	9.5	7.6			10	7.4		
Siempre	4.3	5.1			9	0		

<i>A12. Pegar en el recreo</i>			7.436	.05			2.05	.56
Nunca	46.6	57			53	48.4		
Pocas veces	35.3	38			32	41.1		
Muchas veces	11.2	2.5			9	6.3		
Siempre	6.9	2.5			6	4.2		
<i>A13. Empujar o fastidiar en las filas</i>			4.14	.24			5.62	.13
Nunca	49.1	48.1			43	54.7		
Pocas veces	37.1	27.8			36	30.5		
Muchas veces	6	8.9			6	8.4		
Siempre	7.8	15.2			15	6.3		
<i>A14. Molestar o no dejar hacer el trabajo</i>			3.63	.30			2.52	.47
Nunca	57.8	46.8			57	49.5		
Pocas veces	24.1	35.4			26	31.6		
Muchas veces	9.5	11.4			8	12.6		
Siempre	8.6	6.3			9	6.3		
<i>A15. Quitar o esconder las cosas</i>			3.12	.37			6.49	.09
Nunca	60.3	59.5			59	61.1		
Pocas veces	25	32.9			28	28.4		
Muchas veces	8.6	5.1			5	9.5		
Siempre	6	2.5			8	1.1		
<i>A16. Estropear los trabajos</i>			9.87	.02			7.45	.05
Nunca	77.6	70.9			68	82.1		
Pocas veces	11.2	21.5			21	9.5		
Muchas veces	6.9	0			6	2.1		
Siempre	4.3	7.6			5	6.3		
<i>A17. No dejar jugar</i>			1.863	.60			11.28	.01
Nunca	60	7.6			10	5.3		
Pocas veces	12.1	13.9			14	11.6		
Muchas veces	24.1	31.6			35	18.9		
Siempre	56	46.8			41	64.2		
<i>A18. No querer sentarse conmigo</i>			1.87	.60			2.57	.46
Nunca	60.3	65.8			60	65.3		
Pocas veces	27.6	24.1			30	22.1		
Muchas veces	6	2.5			3	6.3		
Siempre	6	7.6			7	6.3		
<i>A19. Tengo que jugar solo en el recreo</i>			5.74	.12			9.43	.02
Nunca	75.9	65.8			78	65.3		
Pocas veces	14.7	22.8			16	20		
Muchas veces	2.6	7.6			5	4.2		
Siempre	6.9	3.8			1	10.5		
<i>A20. Me dejan jugar si les doy o hago lo que me dicen</i>			2.15	.54			2.28	.51
Nunca	75.9	79.7			76	78.9		
Pocas veces	12.1	13.9			15	10.5		
Muchas veces	5.2	3.8			3	6.3		
Siempre	6.9	2.5			6	4.2		

Con respecto al género, únicamente hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en la situación “me estropean los trabajos” [χ^2 (3g.l.)=9.87, $p<.05$], siendo los niños quienes lo afirman en mayor medida frente a las niñas.

Situaciones de Violencia Escolar: Realizadas

Cabe destacar, con respecto a los resultados obtenidos sobre las situaciones de intimidación y violencia escolar realizadas por el alumnado participante en nuestro estudio, según el ciclo educativo de los mismos (ver tabla 18), que a excepción de las situaciones “empujar o fastidiar en las filas” y “quitar o esconder las cosas a algún compañero/a”, han aparecido diferencias estadísticamente significativas en todas las situaciones estudiadas; siendo los alumnos/as de Educación Infantil quienes afirman haber realizado prácticamente todas las situaciones evaluadas en mayor medida con respecto a los alumnos/as de Educación Primaria.

Únicamente las situaciones “no dejar jugar conmigo” y “estropear el trabajo”, las señalan significativamente en mayor medida los alumnos/as de Educación Primaria frente a los de Educación Infantil.

Tabla 18

Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP).

Situaciones de intimidación y violencia escolar realizadas por el alumnado

Situaciones realizadas	Niño	Niña	χ^2	p	Infantil (5años)	Primaria (Primer Ciclo)	χ^2	p
<i>A21. Insultar en clase</i>			3.38	.33			18.15	.00
Nunca	75	79.7			66	88.4		
Pocas veces	21.6	13.9			26	10.5		
Muchas veces	3.4	5.1			8	0		
Siempre	0	1.3			8	1.1		
<i>A22. Insultar en el recreo</i>			1.06	.58			7.28	.02
Nunca	63.8	70.9			58	75.8		
Pocas veces	30.2	24.1			34	21.1		
Muchas veces	6	5.1			8	3.2		
Siempre	0	0			0	0		
<i>A23. Pegar en clase</i>			8.24	.04			16.84	.00
Nunca	76.7	89.9			72	92.6		
Pocas veces	22.4	8.9			27	6.3		
Muchas veces	0	1.3			0	1.1		
Siempre	0.9	0			1	0		

<i>A24. Pegar en el recreo</i>			4.72	.09			6.71	.03
Nunca	57.8	69.6			54	71.6		
Pocas veces	38.8	30.4			44	26.3		
Muchas veces	3.4	0			2	2.1		
Siempre	0	0			0	0		
<i>A25. Empujar o fastidiar en las filas</i>			5.22	.15			4.45	.21
Nunca	68.1	82.3			68	80		
Pocas veces	28.4	16.5			29	17.9		
Muchas veces	2.6	1.3			2	2.1		
Siempre	0.9	0			1	0		
<i>A26. Molestar o no dejar trabajar</i>			6.42	.04			7.88	.01
Nunca	70.7	83.5			75	76.8		
Pocas veces	24.1	16.5			25	16.8		
Muchas veces	5.2	0			0	6.3		
Siempre	0	0			0	0		
<i>A27. Quitar o esconder las cosas</i>			4.62	.09			1.42	.49
Nunca	85.3	92.4			90	86.3		
Pocas veces	14.7	6.3			10	12.6		
Muchas veces	0	1.3			0	1.1		
Siempre	0	0			0	0		
<i>A28. Estropear el trabajo</i>			6.44	.09			8.13	.04
Nunca	90.5	94.9			89	95.8		
Pocas veces	9.5	2.5			11	2.1		
Muchas veces	0	1.3			0	1.1		
Siempre	0	1.3			0	1.1		
<i>A29. No dejar jugar conmigo</i>			1.19	.75			12.61	.00
Nunca	49.1	49.4			41	57.9		
Pocas veces	25.9	20.3			25	22.1		
Muchas veces	2.6	3.8			1	5.3		
Siempre	22.4	26.6			33	14.7		
<i>A30. Si quiero conseguir les pido algo a cambio</i>			1.44	.69			8.12	.04
Nunca	80.2	79.7			86	73.7		
Pocas veces	11.2	12.7			11	12.6		
Muchas veces	0.9	2.5			1	2.1		
Siempre	7.8	5.1			2	11.6		

Con respecto al género, son los niños quienes marcan en mayor medida el ítem “he molestado o no he dejado trabajar” frente a las niñas [χ^2 (3g.l.)=6.42, $p<.05$]]. Por otro lado, los niños manifiestan significativamente en mayor proporción que las niñas [χ^2 (3g.l.)= 8.24, $p<.05$]], haber pegado dentro del aula en alguna ocasión.

Comportamientos ante situaciones de violencia escolar

En los resultados obtenidos en nuestro estudio (ver tabla 19) se observa como los alumno/as de Educación Infantil son quienes significativamente tienden a acudir más al profesorado cuando tienen algún problema que los de primer ciclo de Primaria [χ^2 (3g.l.)=22.88, $p<.00$]. De la misma manera, y en consonancia con lo anteriormente mencionado, cuando los alumnos/as de Infantil ven que alguien tiene algún problema tienden a decírselo al profesor más que los alumnos/as del primer ciclo de Primaria [χ^2 (3g.l.)=10.74, $p<.05$]; sin diferencias estadísticamente significativas con respecto al género.

Tabla 19
Comportamientos ante situaciones de violencia escolar

Comportamientos	Niño	Niña	χ^2	p	Infantil	Primaria	χ^2	p
<i>Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesor?</i>			4.41	.22			22.88	.00
Nunca	1.7	0			0	1		
Pocas veces	32.8	26.6			8.2	22.1		
Muchas veces	25.9	38			19.5	11.3		
Siempre	39.7	35.4			23.6	14.4		
<i>Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?</i>			2.10	.55			6.88	.07
Nunca	6	2.5			3.6	1		
Pocas veces	20.7	16.5			10.8	8.2		
Muchas veces	27.6	29.1			16.4	11.8		
Siempre	45.7	51.9			20.5	27.7		
<i>Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?</i>			6.12	.10			.99	.80
Nunca	60.3	72.2			32.8	32.3		
Pocas veces	21.6	20.3			10.8	10.3		
Muchas veces	9.5	6.3			5.1	3.1		
Siempre	8.6	1.3			2.6	3.1		
<i>Si ves que alguien tiene problemas ¿se lo dices al profesor?</i>			.48	.92			10.74	.01
Nunca	4.3	6.3			1	4.1		
Pocas veces	20.7	19			7.2	12.8		
Muchas veces	24.1	25.3			12.8	11.8		
Siempre	50.9	49.4			30.3	20		
<i>Si ves que alguien tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?</i>			4.30	.23			4.80	.18
Nunca	17.2	8.9			6.2	7.7		
Pocas veces	19.8	29.1			9.7	13.8		
Muchas veces	20.7	22.8			10.8	10.8		
Siempre	42.2	39.2			24.6	16.4		

<i>Si ves que alguien tiene problemas ¿te vas sin decir nada?</i>			4.00	.26		.39	.94
Nunca	58.6	70.9			32.3	31.3	
Pocas veces	25	13.9			11.3	9.2	
Muchas veces	10.3	10.1			5.1	5.1	
Siempre	6	5.1			2.6	3.1	

3. EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA, VERSIÓN PROFESORADO (ECEIP-P)

3.1. Descripción de las respuestas a los ítems del Cuestionario ECEIP-P

En la tabla 20 se presenta una descripción detallada de las respuestas de los docentes de alumnos/as del último curso de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Se observa como aparece efecto techo en las puntuaciones (porcentajes >15%) en los ítems: 1, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 y 14; mientras que en los ítems 2, 3 y 7 se produce efecto suelo.

Tabla 20

Cuestionario ECEIP-P. Distribución de las respuestas a los ítems

Ítems	Muy en desacuerdo		Desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum	-	-	-	-	5	9.6	17	32.7	30	57.7
2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro	28	53.8	10	19.2	9	17.3	1	1.9	4	7.7
3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado	19	36.5	12	23.1	13	25	5	9.6	3	5.8
4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto	-	-	4	7.7	20	38.5	24	46.2	4	7.7
5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa	-	-	1	1.9	5	9.6	14	26.9	32	61.5
6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema	1	1.9	1	1.9	2	3.8	19	36.5	29	55.8

7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el Centro	8	15.4	15	28.8	20	38.5	6	11.5	3	5.8
8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar	3	5.8	2	3.8	2	3.8	8	15.4	37	71.2
9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias	-	-	1	1.9	2	3.8	11	21.2	38	73.1
10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia	-	-	2	3.8	14	26.9	25	48.1	11	21.2
11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro	5	9.6	11	21.2	17	32.7	17	32.7	2	3.8
12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad	-	-	3	5.8	12	23.1	21	40.4	16	30.8
13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea	-	-	3	5.8	6	11.5	16	30.8	27	51.9
14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado	-	-	-	-	2	3.8	6	11.5	44	84.6

3.2. Análisis diferencial del Cuestionario ECEIP-P en función del género, ciclo educativo, edad y experiencia profesional

Con respecto al género, únicamente han aparecido diferencias estadísticamente significativas en el ítem “como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado”, siendo las profesoras frente a los profesores quienes lo afirman en mayor medida [$\chi^2(3g.l.)=7.06, p<.05$].

En cuanto al ciclo educativo donde imparten docencia los profesores/as, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los aspectos evaluados, a excepción del ítem 1 [χ^2 (6g.l.)= 6.53, $p < .05$], siendo los/as docentes de Primaria frente a los de Infantil quienes manifiestan que “las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum”.

Tabla 21
Cuestionario ECEIP-P. Diferencias en función del género y ciclo educativo

Ítems	Varón	Mujer	χ^2	p	Educación Infantil (5 años)	Primer Ciclo Primaria	χ^2	p
<i>1. Las relaciones interpersonales como objetivo importante del currículum</i>			.54	.76			6.53	.03
Muy en desacuerdo	-	-			-	-		
En desacuerdo	-	-			-	-		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	9.3			18.5	-		
De acuerdo	22.2	34.9			22.2	44		
Muy de acuerdo	66.7	55.8			59.3	56		
<i>2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro</i>			2.41	.65			6.39	.17
Muy en desacuerdo	55.6	53.5			40.7	68		
En desacuerdo	33.3	16.3			22.2	16		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	18.6			25.9	8		
De acuerdo	-	2.3			-	4		
Muy de acuerdo	-	9.3			11.1	4		
<i>3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado</i>			7.57	.10			6.99	.13
Muy en desacuerdo	11.1	41.9			25.9	48		
En desacuerdo	22.2	23.3			25.9	20		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	55.6	18.6			22.2	28		
De acuerdo	-	11.6			18.5	-		
Muy de acuerdo	11.1	4.7			7.4	4		
<i>4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto</i>			5.47	.14			4.22	.23
Muy en desacuerdo	-	-						
En desacuerdo	-	9.3			11.1	4		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	44.2			48.1	28		
De acuerdo	77.8	39.5			33.3	60		
Muy de acuerdo	11.1	7			7.4	8		
<i>5. La intervención del profesorado en los casos de violencia es parte de mi labor</i>			5.08	.16			1.41	.70
Muy en desacuerdo	-	-			-	-		
En desacuerdo	-	2.3			3.7	-		

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	11.6	7.4	12		
De acuerdo	55.6	20.9	29.6	24		
Muy de acuerdo	44.4	65.1	59.3	64		
6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos, no llegando a ser un problema						
			6.76	.14	4.93	.29
Muy en desacuerdo	11.1	-	-	4		
En desacuerdo	-	2.3	3.7	-		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	2.3	3.7	4		
De acuerdo	33.3	37.2	25.9	48		
Muy de acuerdo	44.4	58.1	66.7	44		
7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia						
			3.49	.47	2.02	.73
Muy en desacuerdo	11.1	16.3	18.5	12		
En desacuerdo	44.4	25.6	22.2	36		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22.2	41.9	37	40		
De acuerdo	22.2	9.3	14.8	8		
Muy de acuerdo	-	7	7.4	4		
8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar						
			1.86	.76	7.59	.10
Muy en desacuerdo	-	7	7.4	4		
En desacuerdo	-	4.7	7.4	-		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	4.7	7.4	-		
De acuerdo	22.2	14	22.2	8		
Muy de acuerdo	77.8	69.8	55.6	88		
9. Para eliminar los problemas de convivencia hay que implicar a las familias						
			1.45	.69	1.84	.60
Muy en desacuerdo	-	-	-	-		
En desacuerdo	-	2.3	3.7	-		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	4.7	3.7	4		
De acuerdo	33.3	18.6	25.9	16		
Muy de acuerdo	66.7	74.4	66.7	80		
10. La causa de los problemas reside en el clima de la familia						
			4.80	.18	5.85	.11
Muy en desacuerdo	-	-	-	-		
En desacuerdo	-	4.7	7.4	-		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22.2	27.9	33.3	20		
De acuerdo	77.8	41.9	33.3	64		
Muy de acuerdo	-	25.6	25.9	16		
11. La causa de los problemas reside en el clima del Centro						
			1.42	.84	6.55	.16
Muy en desacuerdo	11.1	9.3	14.8	4		
En desacuerdo	11.1	23.3	25.9	16		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33.3	32.6	37	28		

De acuerdo	44.4	30.2	22.2	44
Muy de acuerdo	-	4.7	-	8
12. La causa de los problemas reside en el clima de la sociedad				
		2.67	.44	5.03 .16
Muy en desacuerdo	-	7	3.7	8
En desacuerdo	33.3	20.9	29.6	16
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22.2	44.2	48.1	32
De acuerdo	44.4	27.9	18.5	44
Muy de acuerdo				
13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea				
		3.09	.37	2.26 .52
Muy en desacuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	7	7.4	4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22.2	9.3	14.8	8
De acuerdo	44.4	27.9	22.2	40
Muy de acuerdo	33.3	55.8	55.6	48
14. Considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado				
		7.06	.02	.59 .74
Muy en desacuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	2.3	3.7	4
De acuerdo	33.3	7	14.8	8
Muy de acuerdo	55.6	90.7	81.5	88

Las edades de los docentes participantes en el estudio se agruparon en cuatro categorías (24-35 años, 36-40 años, 41-45 años, + 46 años). El análisis de diferencias de medias de las distintas categorías de edad, a través de la prueba ANOVA de un factor y la prueba de Diferencias de Medias Significativas (DMS), no arroja diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de los docentes.

Sí que se aparecen diferencias estadísticas significativas en diversas percepciones de los docentes con respecto a su experiencia profesional como docentes (ver tabla 22), como es en la creencia “el profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado” [$F_{(3,48)}=2.83$; $p=.04$], siendo los docentes con experiencia profesional de más de 25

años quienes más lo señalan ($M=3.17$), frente a los profesores de 1-5 años ($M=2.13$) y los profesores de 6-15 años de experiencia docente ($M=1.67$). Por otro lado, se aprecia como el profesorado de 16-25 años de experiencia profesional docente ($M=3$) señala en más ocasiones esta percepción con respecto al profesorado con 6-15 años ($M=1.67$).

Tabla 22

Resultados de la prueba ANOVA de un factor de los ítems del Cuestionario ECEIP-P, según la experiencia profesional del profesorado

Ítems	Experiencia docente	M (DS)	F	Sig.
1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum	1-5 años	4.47 (.67)	.18	.90
	6-15 años	4.44 (.72)		
	16-25 años	4.40 (.54)		
	25 años o más	4.67 (.81)		
	Total	4.48 (.67)		
2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro	1-5 años	1.81 (.99)	1.54	.21
	6-15 años	1.78 (1.39)		
	16-25 años	3 (1.58)		
	25 años o más	1.67 (1.63)		
	Total	1.9 (1.22)		
3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado	1-5 años	2.13 (1.15)	2.83	.04
	6-15 años	1.67 (.70)		
	16-25 años	3 (.70)		
	25 años o más	3.17 (1.83)		
	Total	2.25 (1.21)		
4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto	1-5 años	3.44 (.71)	1.20	.31
	6-15 años	3.44 (.72)		
	16-25 años	3.8 (.83)		
	25 años o más	4 (.89)		
	Total	3.54 (.75)		
5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa	1-5 años	4.63 (.70)	3.30	.028
	6-15 años	4.11 (.60)		
	16-25 años	3.80 (1.09)		
	25 años o más	4.83 (.40)		
	Total	4.48 (.75)		
6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema	1-5 años	4.53 (.56)	8.10	.00
	6-15 años	4.56 (.72)		
	16-25 años	3 (1.41)		
	25 años o más	4.83 (.40)		
	Total	4.42 (.82)		

7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	2.56 (1.04) 2.56 (.88) 2.60 (.89) 3.17 (1.60) 2.63 (1.06)	.54	.65
8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	4.56 (1.01) 4.22 (1.09) 4.60 (.89) 3.83 (1.83) 4.42 (1.12)	.84	.47
9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	4.69 (.69) 4.22 (.66) 4.80 (.44) 5 (0) 4.65 (.65)	2.11	.11
10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	3.69 (.78) 4.33 (.70) 3.80 (.44) 4.17 (.98) 3.87 (.79)	1.992	.128
11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	3.13 (.75) 2.56 (1.50) 2.60 (1.34) 3.33 (1.36) 3 (1.04)	1.14	.34
12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	3.97 (.93) 3.78 (.66) 3.60 (.89) 4.50 (.83) 3.96 (.88)	1.16	.33
13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	4.44 (.80) 3.89 (1.05) 4.40 (.89) 4 (1.09) 4.29 (.89)	1.14	.34
14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado	1-5 años 6-15 años 16-25años 25 años o más Total	4.97 (.17) 4.33 (.86) 4.40 (.54) 5 (0) 4.81 (.48)	7.65	.00

Otra de las situaciones percibidas por los docentes, en las que aparece diferencias estadísticamente significativas es en “la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa” [$F_{(3,48)}=3.30$; $p=.028$], siendo los docentes de más de 25 años de experiencia docente quienes más lo destacan ($M=4.83$) frente al profesorado con 16-25 años ($M=3.80$). De la misma manera que los profesores con experiencia de 1-5 años ($M=4.11$) lo destacan en mayor medida que los profesores con 16-25 años de experiencia docente.

También encontramos diferencias estadísticamente significativas en el ítem “en mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema”, [$F_{(3,48)}=8.10$; $p=.00$], siendo el profesorado con experiencia docente entre 16-25 años ($M=3$) quienes lo perciben en mayor medida que el profesorado de 1-5 años ($M=4.53$), los de 6-15 años ($M=4.56$) y el profesorado con más de 25 años de experiencia docente ($M=4.83$).

Por último, con respecto a la experiencia profesional docente, aparecen diferencias estadísticamente significativas en el ítem “como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.”, [$F_{(3,48)}=7.655$; $p=.00$], así el profesorado con experiencia docente entre 1-5 años ($M=4.97$) lo percibe en mayor proporción que el profesorado de 6-15 años ($M=4.33$) y el profesorado con 16-25 años de experiencia docente ($M=4.40$). Al igual que se aprecia como el profesorado con más de 25 años de experiencia docente ($M=5$) señala más este ítem que el profesorado de 6-15 años y que el profesorado de 16-25 años de experiencia profesional.

4. EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA, VERSIÓN FAMILIARES (ECEIP-F)

4.1. Descripción de las respuestas a los ítems del Cuestionario ECEIP-F

En la tabla 23 se presenta una descripción detallada de las respuestas de los familiares de los alumnos/as del último curso de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria al Cuestionario ECEIP-F. Se observa como en la totalidad de los ítems aparece efecto techo en las puntuaciones (porcentajes $>15\%$), excepto en los ítems 8 y 11 en los que se

produce a la vez efecto techo y efecto suelo.

Tabla 23
Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria, versión familiares (ECEIP-F).
Distribución de las respuestas a los ítems.

Ítems	Muy en desacuerdo		Desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia	53	32.1	37	22.4	35	21.2	26	15.8	14	8.5
2. Tengo confianza con los/as profesores/as del Centro	4	2.4	8	4.8	11	6.7	64	38.8	78	47.3
3. El profesorado del Centro intenta atajar los problemas convivencia	1	.6	9	5.5	17	10.3	69	41.8	69	41.8
4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro	2	1.2	4	2.4	9	5.5	57	34.5	93	56.4
5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir	3	1.8	2	1.2	3	1.8	39	23.6	118	71.5
6. Tengo confianza en mi hijo/a	2	1.2	1	.6	6	3.6	35	21.2	121	73.3
7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia	13	7.9	8	4.8	45	27.3	44	26.7	55	33.3
8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro Educativo	14	8.5	38	23	59	35.8	33	20	21	12.7
9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se vive en la sociedad	3	1.8	10	6.1	57	34.5	55	33.3	40	24.2
10. Los programas televisivos que los/as niños/as ven favorecen que puedan haber problemas de violencia	5	3	12	7.3	24	14.5	55	33.3	69	41.8
11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta	35	21.2	33	20	43	26.1	28	17	26	15.8

12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a	6	3.6	10	6.1	26	15.8	44	26.7	79	47.9
13. Estaría dispuesto/a a participar en el Centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as	1	.6	5	3	17	10.3	39	23.6	103	62.4
14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico	1	.6	5	3	5	3	17	10.3	137	83

Los resultados obtenidos en nuestro estudio indican que más del 95% de los familiares participantes manifiestan estar "muy de acuerdo" o "de acuerdo" con que "los problemas de convivencia son tan importantes como los de rendimiento académico", "tienen confianza en sus hijos" y están "dispuestos a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver los posibles problemas de convivencia que puedan surgir". En torno al 85% de los familiares entrevistados afirman tener confianza con el profesorado del centro y están dispuestos a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia.

4.2. Análisis diferencial del Cuestionario ECEIP-F en función del género, ciclo educativo y edad

En los análisis estadísticos realizados no han aparecido diferencias estadísticamente significativas en función del género en ninguno de los aspectos evaluados, a excepción del ítem 4 [χ^2 (6g.l.)= 12.74, $p < .05$], siendo las madres frente a los padres quienes manifiestan estar más satisfechas con su trato con el profesorado del centro (ver tabla 24).

Tabla 24

Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria, versión familiares (ECEIP-F).

Diferencias en función del género y ciclo educativo

Ítems	Padre	Madre	χ^2	p	Infantil	Primaria	χ^2	p
1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia			9.41	.05			4.20	.40
Muy en desacuerdo	48.9	25.8			28.3	37.9		
En desacuerdo	20	23.3			26.3	16.7		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	25			19.2	24.2		
De acuerdo	11.1	17.5			16.2	15.2		
Muy de acuerdo	8.9	8.3			10.1	6.1		

2. Tengo confianza con los/as profesores/as del Centro			7.76	.10			10.33	.03
Muy en desacuerdo	4.4	1.7			1	4.5		
En desacuerdo	6.7	4.2			5.1	4.5		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2.2	8.3			9.1	3		
De acuerdo	26.7	43.3			45.5	28.8		
Muy de acuerdo	60	42.5			39.4	59.1		
3. El profesorado del Centro intenta atajar los problemas convivencia			.53	.97			3.77	.43
Muy en desacuerdo	-	.8			-	1.5		
En desacuerdo	4.4	5.8			6.1	4.5		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	10			11.1	9.1		
De acuerdo	42.2	41.7			45.5	36.4		
Muy de acuerdo	42.2	41.7			37.4	48.5		
4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro			12.74	.04			4.16	.38
Muy en desacuerdo	2.2	.8			-	3		
En desacuerdo	6.7	.8			3	1.5		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	-	7.5			5.1	6.1		
De acuerdo	33.3	35			37.4	30.3		
Muy de acuerdo	57.8	55.8			54.5	59.1		
5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia			1.16	.88			4.21	.37
Muy en desacuerdo	2.2	1.7			1	3		
En desacuerdo	-	1.7			-	3		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2.2	1.7			2	1.5		
De acuerdo	26.7	22.5			25.3	21.2		
Muy de acuerdo	68.9	72.5			71.7	71.2		
6. Tengo confianza en mi hijo/a			3.45	.48			5.48	.24
Muy en desacuerdo	2.2	.8			-	3		
En desacuerdo	-	.8			-	1.5		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24.4	5			4	3		
De acuerdo	73.3	20			19.2	24.2		
Muy de acuerdo	-	73.3			76.8	68.2		
7. La causa de los problemas reside en el clima de relación de la familia			2.02	.73			3.15	.53
Muy en desacuerdo	11.1	6.7			7.1	9.1		
En desacuerdo	6.7	4.2			6.1	3		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22.2	29.2			23.2	33.3		
De acuerdo	28.9	25.8			29.3	22.7		
Muy de acuerdo	31.1	34.2			34.3	31.8		
8. La causa de los problemas reside en el clima de relación del colegio			2.32	.67			4.92	.29
Muy en desacuerdo	8.9	8.3			5.1	13.6		
En desacuerdo	28.9	20.8			21.2	25.8		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35.6	35.8			39.4	30.3		
De acuerdo	13.3	22.5			21.2	18.2		
Muy de acuerdo	13.3	12.5			13.1	12.1		

9. La causa de los problemas reside en el clima de la sociedad			6.40	.17			1.42	.83
Muy en desacuerdo	2.2	1.7			1	3		
En desacuerdo	13.3	3.3			5.1	7.6		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35.6	34.2			35.4	33.3		
De acuerdo	26.7	35.8			34.3	31.8		
Muy de acuerdo	22.2	25			24.2	24.2		
10. Los programas televisivos pueden favorecer problemas de violencia			3.37	.49			.58	.96
Muy en desacuerdo	6.7	1.7			3	3		
En desacuerdo	6.7	7.5			6.1	9.1		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11.1	15.8			15.2	13.6		
De acuerdo	35.6	32.5			33.3	33.3		
Muy de acuerdo	40	42.5			42.4	40.9		
11. En la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a			1.17	.88			5.12	.27
Muy en desacuerdo	24.4	20			20.2	22.7		
En desacuerdo	22.2	19.2			18.2	22.7		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26.7	25.8			29.3	21.2		
De acuerdo	13.3	18.3			20.2	12.1		
Muy de acuerdo	13.3	16.7			12.1	21.2		
12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro			2.13	.71			1.73	.78
Muy en desacuerdo	4.4	3.3			3	4.5		
En desacuerdo	8.9	5			5.1	7.6		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17.8	15			14.1	18.2		
De acuerdo	20	29.2			29.3	22.7		
Muy de acuerdo	48.9	47.5			48.5	47		
13. Estaría dispuesto/a a participar en el Centro en algún programa de prevención de la violencia			3.55	.46			2.06	.72
Muy en desacuerdo	-	.8			1	-		
En desacuerdo	2.2	3.3			2	4.5		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8.9	10.8			9.1	12.1		
De acuerdo	33.3	20			23.2	24.2		
Muy de acuerdo	55.6	65			64.6	59.1		
14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico			5.84	.21			3.27	.51
Muy en desacuerdo	2.2	-			-	1.5		
En desacuerdo	-	4.2			3	3		
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4.4	2.5			4	1.5		
De acuerdo	6.7	11.7			12.1	7.6		
Muy de acuerdo	86.7	81.7			80.8	86.4		

Con respecto al ciclo educativo, únicamente ha aparecido una diferencia estadísticamente significativa en el ítem 2 [χ^2 (6g.l.)=10.33, $p<.05$], siendo los padres de los/as alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria quienes manifiestan tener más confianza con los profesores del centro que los padres de los alumnos/as de Infantil (5 años).

Las edades de los familiares participantes en nuestro estudio se agruparon en cuatro categorías (30-35 años, 36-40 años, 41-45 años, + 46 años). El análisis de diferencias de medias de las distintas categorías de edad, a través de la prueba ANOVA de un factor y la prueba de Diferencias de Medias Significativas (DMS), no arroja diferencias estadísticamente significativas entre los familiares categorizados en los diferentes grupos de edad.

5. ANÁLISIS RELACIONAL ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LOS CUESTIONARIOS CEVEIP, ECEIP-P Y ECEIP-F

5.1. Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)

5.1.1. Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y el CEVEIP

En la tabla 25 se exponen las correlaciones entre género y ciclo educativo que cursan los alumnos/as (Infantil o Primaria), con los ítems del CEVEIP. A continuación en la tabla 26 se presentan las correlaciones existentes entre el género y ciclo educativo y las puntuaciones de las escalas de las distintas situaciones de violencia escolar evaluadas en el CEVEIP (presenciadas, vividas y realizadas).

El género no se relaciona significativamente con ninguna de las escalas de violencia escolar estudiadas (observada, vivida o realizada), aunque sí observamos en la tabla 25, cómo la variable género está relacionada significativamente con los ítems A12, A23, A24, A25, A26, lo cual nos indica que los chicos declaran, en mayor medida con respecto a las chicas, haber vivido situaciones en las que les han pegado en el recreo, haber pegado en clase y en el recreo, haber empujado o fastidiado en las filas o haber molestado o no haber dejado trabajar a algún compañero.

En cuanto la variable ciclo educativo, encontramos relaciones estadísticamente significativas con diversas situaciones presenciadas y realizadas, siendo los alumnos/as de Infantil quienes manifiestan haber presenciado un mayor número de situaciones de violencia escolar, concretamente: insultar en clase, pegar en clase y en el recreo, empujar o fastidiar en

las filas y estropear los trabajos. De la misma manera, los alumnos/as de Infantil manifiestan haber vivido en mayor medida situaciones como insultar y pegar en clase y no querer los compañeros/as jugar con ellos/as. Por otro lado, se observa cómo los alumnos/as de Primaria manifiestan haber vivido en mayor medida situaciones de exclusión social (han tenido que jugar solos en el recreo y no les han dejado jugar los compañeros/as con ellos/as).

Con respecto a las situaciones de violencia realizadas, son los alumnos/as de Infantil quienes han realizado un mayor número de estas situaciones: insultar en clase y en el recreo, pegar en clase y en el recreo, dejar de jugar con algún compañero/a. Destacar que la violencia mixta (verbal y física) “si quiero conseguir algo de algún compañero/a les pido algo a cambio”, presenta diferencias estadísticamente significativas, siendo los alumnos/as de Primaria quienes la señalan en mayor medida con respecto a los de Infantil.

Tabla 25

Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y los ítems del CEVEIP

Ítems	Género	Ciclo
A1. PRESENCIADO. Insultarle en clase	.04	-.34**
A2. PRESENCIADO. Insultarle en el recreo	-.08	-.12
A3. PRESENCIADO. Pegarle en clase	.02	-.43**
A4. PRESENCIADO. Pegarle en el recreo	-.09	-.19*
A5. PRESENCIADO. Empujarle o fastidiarle en las filas	.12	-.24**
A6. PRESENCIADO. Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	.10	-.12
A7. PRESENCIADO. Quitarle o esconderle las cosas	.04	.04
A8. PRESENCIADO. Estropearle los trabajos	.07	-.24**
A9. VIVIDO. Me insultan en clase	-.09	-.27**
A10. VIVIDO. Me insultan en el recreo	-.12	-.12
A11. VIVIDO. Me pegan en clase	-.01	-.28**
A12. VIVIDO. Me pegan en el recreo	-.16*	-.01
A13. VIVIDO. Me empujan o fastidian en las filas	.09	-.13
A14. VIVIDO. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	.04	-.03
A15. VIVIDO. Me quitan o esconden las cosas	-.05	-.07
A16. VIVIDO. Me estropean los trabajos	.03	-.09
A17. VIVIDO. Me dejan jugar los compañeros con ellos	-.05	-.18**
A18. VIVIDO. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	-.03	-.01

A19.VIVIDO. Tengo que jugar solo en el recreo	.05	.18**
A20.VIVIDO. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	-.08	-.02
A21.REALIZADAS. He insultado en clase	-.00	-.25**
A22.REALIZADAS. He insultado en el recreo	-.06	-.19**
A23.REALIZADAS. He pegado en clase	-.15*	-.24**
A24.REALIZADAS. He pegado en el recreo	-.14*	-.16*
A25.REALIZADAS. He empujado o fastidiado en las filas	-.16*	-.13
A26.REALIZADAS. He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	-.17*	.04
A27.REALIZADAS. He quitado o escondido las cosas a algún compañero	-.08	.06
A28.REALIZADAS. He estropeado el trabajo de algún compañero	-.00	-.05
A29.REALIZADAS. He dejado de jugar con algún compañero	.03	-.20**
A30.REALIZADAS. Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	-.02	.20*

*p<.05; **p<.01

En la tabla 26 se muestra la relación entre las distintas escalas de las Situaciones de Violencia Escolar evaluadas (Presenciadas, Vividas y Realizadas) con el género y ciclo educativo. Los/as alumnos/as de Educación Infantil son quienes manifiestan en mayor medida haber presenciado ($r=-.32$), realizado ($r=-.19$) y vivido ($r=-.17$) las distintas situaciones de violencia escolar frente a los alumnos/as de Educación Primaria.

Tabla 26

Análisis relacional entre las puntuaciones totales de las distintas Situaciones de Violencia Escolar (Presenciada, Vivida y Realizada) y las variables sociodemográficas

Situaciones de Violencia	Género	Ciclo
Situaciones Presenciadas	.04	-.32**
Situaciones Vividas	-.04	-.17*
Situaciones Realizadas	.12	-.19**

*p<.05; **p<.01

5.1.2. Análisis relacional entre los ítems y las escalas de “Situaciones de Violencia Escolar” del CEVEIP

En el análisis relacional llevado a cabo de los ítems del CEVEIP que hacen referencia a Situaciones de Violencia Presenciada (ver tabla 27), con la puntuación total de situaciones presenciadas, aparece la presencia de asociaciones significativas, a excepción del ítem A7 con el A1. Tal y como se observa, la puntuación total de la escala presenta relaciones superiores a .50 con los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Presenciadas”.

Tabla 27

Matriz de correlaciones entre los ítems y la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” del CEVEIP

Ítems	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Total
A1. Insultar en clase	-								
A2. Insultar en el recreo	.36**	-							
A3. Pegar en clase	.40**	.25**	-						
A4. Pegar en el recreo	.21**	.45**	.33**	-					
A5. Empujar o fastidiar en las filas	.51**	.32**	.41**	.31**	-				
A6. Molestar o no dejar hacer el trabajo	.29**	.21**	.44**	.36**	.38**	-			
A7. Quitar o esconder las cosas	.05	.25**	.31**	.33**	.21**	.28**	-		
A8. Estropear los trabajos	.23**	.32**	.60**	.41**	.39**	.49**	.35**	-	
Escala de Situaciones de Violencia Presenciadas	.58**	.60**	.72**	.66**	.69**	.67**	.53**	.72**	-

*p<.05; **p<.01

El análisis relacional de los ítems del CEVEIP, que hacen referencia a Situaciones de Violencia Viva (ver tabla 28), nos muestra asociaciones significativas entre los ítems “insultar en clase”, “insultar en el recreo”, “pegar en clase”, “pegar en el recreo”, “empujar o fastidiar en las filas”, “molestar o no dejar trabajar”, “quitar o esconder cosas”, “estropear los trabajos” y “dejar jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen”. No han aparecido relaciones estadísticamente significativas en los ítems “dejar de jugar con los compañeros/as”, “no se quieren sentar conmigo” y “jugar solo en el recreo” con los demás.

Por otro lado, se aprecian asociaciones estadísticamente significativas superiores a .40, a excepción de los ítems A17, A18, A19, en todos los ítems con la puntuación total de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vivida”.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 28

Matriz de correlaciones entre los ítems y la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” del CEVEIP

Ítems	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	Total
A9. Insultar en clase	-												
A10. Insultar en el recreo	.42	-											
A11. Pegar en clase	.41**	.23**	-										
A12. Pegar en el recreo	.29**	.28**	.24**	-									
A13. Empujar o fastidiar en las filas	.19**	.18**	.51**	.14*	-								
A14. Molestar o no dejar hacer el trabajo	.24**	.09	.33**	.30**	.23**	-							
A15. Quitar o esconder las cosas	.22**	.24**	.53**	.25**	.38**	.30**							
A16. Estropear los trabajos	.03	.03	.29**	.20**	.30**	.20**	.27**	-					
A17. Dejar jugar los compañeros con ellos	.07	-.03	.05	.02	.01	.08	.01	-.21**	-				
A18. No se quieren sentar conmigo	-.10	.04	.11	-.08	.18	.03	.19**	.11	.03	-			
A19. Jugar solo en el recreo	-.02	.00	.05	.19**	.05	.09	.01	.13	-.01	-.04	-		
A20. Dejar jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	.11	.01	.19**	.15*	.28**	.15*	.20**	.19**	.05	.04	.25**	-	
Escala de Situaciones de Violencia Vividas	.49**	.45**	.68**	.51**	.62**	.52**	.63**	.53**	-.17*	.26**	.30**	.44**	-

*p<.05; **p<.01

Tabla 29

Matriz de correlaciones entre los ítems y la escala "Situaciones de Violencia Escolar Realizadas" del CEVEIP

Ítems	A21	A22	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30	Total
A21. Insultar en clase	-										
A22. Insultar en el recreo	.54**	-									
A23. Pegar en clase	.56**	.35**	-								
A24. Pegar en el recreo	.36**	.58**	.32**	-							
A25. Empujar o fastidiar en las filas	.50**	.42**	.47**	.43**	-						
A26. Molestar o no dejar trabajar	.23**	.34**	.21**	.26**	.37**	-					
A27. Quitar o esconder las cosas a algún compañero	.13	.19**	.14*	.18*	.22**	.39**	-				
A28. Estropear el trabajo de algún compañero	.33**	.02	.44**	.16*	.32**	.08	.11	-			
A29. Dejar de jugar con algún compañero	.02	-.08	.04	.05	.11	-.00	.06	.05	-		
A30. Si quiero conseguir algo les pido algo a cambio	-.02	-.12	.01	-.02	-.03	-.06	.12	.12	.09	-	
Escala Situaciones de Violencia Realizadas	.49**	.45**	.68**	.51**	.62**	.52**	.63**	.53**	.17*	.26**	-

*p<.05; **p<.01

Con respecto a los ítems de las “Situaciones de Violencia Realizadas” y su escala (ver tabla 29), se observan relaciones estadísticamente significativas entre los ítems “insultar en clase”, “insultar en recreo”, “pegar en clase”, “pegar en recreo”, “empujar o fastidiar en filas”, “molestar o no dejar trabajar”, “quitar o esconder cosas” y “estropear el trabajo”. No encontrando diferencias estadísticamente significativas entre los ítems “dejar de jugar con algún compañero/a” y “si quiero conseguir algo les pido algo a cambio” con el resto de ítems del cuestionario.

Por lo que se refiere a la puntuación de la escala “Situaciones de Violencia Realizadas”, habría que resaltar que se observan relaciones estadísticamente significativas superiores a .45 en los ítems: “insultar en clase”, “insultar en recreo”, “pegar en clase”, “pegar en recreo”, “empujar o fastidiar en filas”, “molestar o no dejar trabajar”, “quitar o esconder cosas” y “estropear el trabajo”.

Tras analizar las relaciones existentes entre las tres escalas (situaciones de violencia presenciadas, vividas y realizadas), tal y como indica la tabla 30, encontramos relaciones estadísticamente significativas entre las distintas situaciones de violencia escolar, presentando mayor relación entre las Situaciones Presenciadas con las Situaciones Vividas ($r=.74$).

Tabla 30

Matriz relacional entre las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciadas, Vividas y Realizadas) del CEVEIP

	Situaciones Presenciadas	Situaciones Vividas	Situaciones Realizadas
Situaciones Presenciadas	-	.74**	.33**
Situaciones Vividas		-	.31**
Situaciones Realizadas			-

* $p<.05$; ** $p<.01$

5.1.3. Análisis relacional entre los ítems y escalas de las “Situaciones de Violencia Escolar” según las variables género y ciclo educativo

En este apartado se describen los resultados sobre el análisis relacional de los ítems que componen el CEVEIP y las puntuaciones de las tres escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciadas, Vividas o Realizadas), según la variable género y ciclo educativo de los alumnos/as (Infantil/ Primaria).

Analizando los datos según la variable género (tablas 31, 32 y 33), encontramos una adecuada correspondencia entre los ítems del CEVEIP con cada una de las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciada, Vivida o Realizada) a excepción del ítem A17 “me dejan jugar los compañeros con ellos”, mostrando los chicos la inexistencia de correlación estadísticamente significativa del ítem A17 con la escala “Situaciones de Violencia Vividas”.

Tabla 31

Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” y su puntuación total, según la variable género

<i>Ítems</i>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Escala
A1. Insultar en clase	-	.15	.43**	.27**	.56**	.42**	.01	.29**	.60**
A2. Insultar en el recreo	.48**	-	.11	.46**	.34**	.12	.26*	.35**	.52**
A3. Pegar en clase	.38**	.34**	-	.24*	.53**	.50**	.23*	.60**	.71**
A4. Pegar en el recreo	.18	.45**	.38**	-	.26*	.44**	.24*	.46**	.64**
A5. Empujar o fastidiar en las filas	.47**	.33**	.33**	.38**	-	.44**	.16*	.52**	.75**
A6. Molestar o no dejar trabajar	.19*	.31**	.40**	.34**	.32**	-	.09	.48**	.70**
A7. Quitarle o esconder las cosas	.07	.26**	.36**	.41**	.26**	.47**	-	.28**	.43**
A8. Estropear los trabajos	.19*	.32**	.60**	.40**	.26**	.51**	.41**	-	.76**
Escala Situaciones Presenciadas	.57**	.67**	.72**	.68**	.65**	.66**	.60**	.68**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al género femenino.

*p<.05; **p<.01

Tabla 32. *Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” y su puntuación total, según la variable género*

Ítems	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	Escala
A9. Insultar en clase	-	.25*	.36**	.23**	.33**	.16	.24*	.08	-.00	-.07	.02	.06	.45**
A10. Insultar en recreo	.48**	-	.29**	.17	.28*	.03	.34**	-.04	-.25*	-.14	-.01	.10	.42**
A11. Pegar en clase	.45**	.19*	-	.11	.56**	.31**	.62**	.30**	-.16	.15	.10	.09	.73**
A12. Pegar en el recreo	.30**	.30**	.30**	-	.14	.08	.20	.14	-.00	-.06	.31**	.46**	.44**
A13. Empujar o fastidiar	.12	.14	.47**	.18*	-	.24*	.47**	.29**	.05	.08	.12	.21	.68**
A14. Molestar o no dejar trabajar	.30**	.12	.35**	.42**	.23*	-	.16	.10	.06	.07	.10	.00	.41**
A15. Quitar o esconder las cosas	.20*	.18*	.48**	.27**	.34**	.38**	-	.24*	-.19	.25*	.07	.11	.68**
A16. Estropear trabajos	.00	.08	.28**	.25**	.32**	.26**	.30**	-	-.21	.18	.28*	.15	.53**
A17. Dejar de jugar los compañeros con ellos	.11	.07	.19*	.02	-.00	.10	.12	-.21*	-	.07	.05	-.02	-.29**
A18. No se quieren sentar conmigo	.01	.14	.08	-.10	.18*	.00	.15	.07	-.00	-	-.00	-.08	.25*
A19. Jugar solo en el recreo	-.04	.03	.01	.15	-.01	.09	-.01	.02	-.04	-.06	-	.35**	.38**
A20. Dejar jugar si les doy o hago lo que me dicen	.12	-.03	.25**	.02	.35**	.23*	.23*	.22*	.08	.10	.22*	-	.39**
Escala Situaciones Vividas	.50**	.46**	.65**	.55**	.59**	.60**	.60**	.53*	-.11	.27**	.25**	.46**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al género femenino

*p<.05; **p<.01

Tabla 33

Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” y su puntuación total, según la variable género

<i>Ítems</i>	A21	A22	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30	Escala
A21. Insultar en clase	-	.55**	.66**	.28*	.52**	.29**	.00	.48**	.02	-.03	.65**
A22. Insultar en recreo	.54**	-	.49**	.52**	.41**	.45**	.10	.03	-.12	-.23	.49**
A23. Pegar en clase	.53**	.28**	-	.25*	.53**	.33**	-.08	.43**	.03	.00	.61**
A24. Pegar en el recreo	.43**	.62**	.33**	-	.35**	.52**	.15	.12	-.04	.00	.50**
A25. Empujar o fastidiar	.51**	.42**	.44**	.44**	-	.20	.06	.53**	.04	.00	.61**
A26. Molestar o no dejar trabajar	.21**	.30**	.15	.15	.40**	-	.40**	-.01	.00	-.01	.49**
A27. Quitar o esconder las cosas	.24**	.23**	.23**	.18*	.28**	.38**	-	-.05	.13	.34**	.36**
A28. Estropear el trabajo	.16	.01	.49**	.20*	.20*	.16	.28**	-	.05	.06	.45**
A29. Dejar de jugar con alguien	.03	-.06	.06	.11	.16	.00	.02	.05	-	.18	.51**
A30. Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio	-.01	-.06	.01	-.04	-.05	-.09	-.00	.17	.03	-	.34**
Escala Situaciones Realizadas	.64**	.58**	.58**	.62**	.69**	.45**	.44**	.41**	.46**	.25**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al género femenino.

*p<.05; **p<.01

Universidad de Alicante

En las tablas 34, 35 y 36, se presentan las matrices de correlaciones de los ítems y las puntuaciones de las escalas de cada una de las Situaciones de Violencia Escolar evaluadas del CEVEIP, según el ciclo educativo de los alumnos/as. Encontramos una adecuada correspondencia en los valores de los alumnos/as del ciclo educativo de Educación Primaria.

Con respecto a los alumnos/as del último curso de Educación Infantil (5 años), encontramos que todos los ítems se relacionan significativamente con sus escalas (situaciones de violencia presenciadas, vividas o realizadas), a excepción del ítem A17 “dejar jugar a los compañeros/as con ellos”, que no correlaciona significativamente con la escala “Situaciones de Violencia Vividas”.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 34

Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” y su puntuación total, según la variable ciclo educativo

Ítems	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Escala
A1. Insultar en clase	-	.24*	.31**	.03	-.42**	.21*	.04	.12	.44**
A2. Insultar en el recreo	.45**	-	.25*	.46**	.23*	.28**	.37**	.35**	.59**
A3. Pegar en clase	.28**	.18	-	.26**	.42**	.56**	.40**	.57**	.73**
A4. Pegar en el recreo	.28**	.42**	.31**	-	.25**	.37**	.49**	.43**	.62**
A5. Empujar o fastidiar en las filas	.53**	.36**	.28**	.30**	-	.45**	.20*	.37**	.64**
A6. Molestar o no dejar trabajar	.35**	.10	.17	.34**	.27**	-	.39**	.62**	.76**
A7. Quitar o esconder las cosas	.11	.12	.28**	.17	.29**	.09	-	.45**	.65**
A8. Estropear los trabajos	.23*	.26**	.54**	.35**	.33**	.21*	.22*	-	.75**
Escala de Situaciones Presenciadas	.67**	.63**	.59**	.68**	.71**	.52**	.44**	.61**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al ciclo de Infantil (5 años).

*p<.05; **p<.01

Tabla 35

Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” y su puntuación total, según la variable ciclo educativo

Ítems	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	Escala
A9. Insultar en clase	-	.56**	.34**	.28**	.11	.31**	.23*	-.08	.23*	.00	-.07	.12	.46**
A10. Insultar en recreo	.14	-	.37**	.23*	.19*	.22*	.26**	.11	.02	.05	-.07	.05	.52**
A11. Pegar en clase	.43**	-.11	-	.26**	.54**	.37**	.63**	.14	.21*	.14	.11	.28**	.71**
A12. Pegar en el recreo	.32**	.34**	.23*	-	.19	.39**	.31**	.20*	.13	-.11	.10	.19	.50**
A13. Empujar o fastidiar	.25*	.13	.41**	.08	-	.29**	.41**	.27**	.18	.21*	.08	.35**	.63**
A14. Molestar o no dejar trabajar	.21*	-.06	.36**	.18	.18	-	.45**	.28**	.08	.09	.06	.15	.63**
A15. Quitar o esconder las cosas	.17	.19	.32**	.17	.30**	.10	-	.22*	.08	.12	.25**	.23*	.71**
A16. Estropear trabajos	.14	-.09	.52**	.21*	.33**	.12	.34**	-	-.06	.13	.20*	.33**	.48**
A17. Dejar de jugar los compañeros con ellos	-.01	-.06	-.07	-.11	-.15	.07	-.05	-.35**	-	.06	-.01	.18	.01
A18. No se quieren sentar conmigo	-.05	.02	.06	-.04	.04	-.03	.27**	.09	.00	-	.10	.11	.30**
A19. Jugar solo en el recreo	.12	.11	.13	.28**	.08	.11	-.16	.12	-.07	-.13	-	.23*	.29**
A20. Dejar jugar si les doy o hago lo que me dicen	.10	-.02	.06	.11	.19	.15	.16	.03	-.09	-.03	.29**	-	.48**
Escala de Situaciones Vividas	.48**	.30**	.60**	.54**	.58**	.42**	.50**	.57**	-.37**	.22*	.41**	.40**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al ciclo educativo Infantil (5 años).

*p<.05; **p<.01

Tabla 36

Matriz de correlaciones entre los ítems que conforman la escala “Situaciones de Violencia Realizadas” y su puntuación total, según la variable ciclo educativo

<i>Ítems</i>	A21	A22	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30	Total
A21. Insultar en clase	-	.68**	.52**	.46**	.49**	.34**	.09	.12	-.19	-.08	.64**
A22. Insultar en recreo	.21*	-	.48**	.60**	.43**	.30**	.10	-.02	-.30**	-.13	.57**
A23. Pegar en clase	.54**	-.01	-	.41**	.47**	.28**	.32**	.41**	-.07	.11	.71**
A24. Pegar en recreo	.14	.53**	.10	-	.50**	.21*	.13	.22*	-.19	-.00	.60**
A25. Empujar o fastidiar	.48**	.36**	.45**	.29**	-	.28**	.13	.22*	.00	.03	.70**
A26. Molestar o no dejar trabajar	.17	.43**	.21*	.34**	.50**	-	.34**	.31**	-.17	.05	.46**
A27. Quitar o esconder las cosas	.26**	.33**	-.01	.25*	.35**	.42**	-	.30**	-.11	.06	.31**
A28. Estropear el trabajo	.63**	.05	.55**	.10	.43**	-.05	-.00	-	-.02	.46**	.46**
A29. Dejar de jugar con alguien	.29**	.13	.15	.30**	.20*	.17	.28**	.11	-	.01	.26**
A30. Si quiero conseguir algo les pido algo	.13	-.07	.03	.02	-.04	-.13	.13	-.01	.23*	-	.24**
Escala de Situaciones Realizadas	.63**	.49**	.43**	.55**	.63**	.51**	.53**	.39**	.68**	.40**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al ciclo educativo de Infantil (5 años).

*p<.05; **p<.01

En las tablas 37 y 38 mostramos las relaciones entre las escalas de las Situaciones de Violencia Escolar (Presenciada, Vivida y Realizada) según la variable género y ciclo educativo de los alumnos/as.

Podemos observar cómo los niños y niñas que cursan Infantil o Primaria manifiestan una elevada relación estadísticamente significativa entre haber presenciado situaciones de violencia escolar y haber vivido situaciones de violencia escolar.

Por otro lado, y cuando se asocian las Situaciones de Violencia Realizadas con las Presenciadas, no encontramos relación estadísticamente significativa en los alumnos/as de Educación Infantil.

Tabla 37

Matriz relacional entre las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciadas, Vividas y Realizadas) del CEVEIP, según la variable género

	Situaciones Presenciadas	Situaciones Vividas	Situaciones Realizadas
Presenciadas	-	.74**	.28*
Vividas	.75**	-	.28*
Realizadas	.38**	.33**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al género femenino.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 38

Matriz relacional entre las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (Presenciadas, Vividas y Realizadas) del CEVEIP, según la variable ciclo educativo

	Situaciones Presenciadas	Situaciones Vividas	Situaciones Realizadas
Presenciadas	-	.78**	.15
Vividas	.66**	-	.20*
Realizadas	.46**	.39**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al ciclo educativo de Infantil (5 años).

* $p < .05$; ** $p < .01$

5.1.4. Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y las variables de interés

Con respecto al género, aparece una clara independencia entre las variables de interés y el género de los alumno/as. En la tabla 39 podemos apreciar una única diferencia estadísticamente significativa con respecto al género, siendo las chicas con respecto a los chicos quienes si tienen algún problema señalan en mayor medida que se van sin decir nada a nadie.

Con respecto al ciclo educativo, se observan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que indican comunicar algún problema a un adulto, siendo los alumnos/as de Educación Infantil quienes comunican en mayor medida a los adultos (profesores y familiares) si tienen algún problema de convivencia escolar, frente a los alumnos/as de Educación Primaria.

Tabla 39

Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y las variables de interés

	Ciclo Educativo	Género
C1. Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	.29**	-.03
C2. Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	-.17*	-.09
C3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	-.01	.16*
C4. Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor?	.23**	.02
C5. Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices a tu familia?	.14*	-.02
C6. Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	-.01	.08

*p<.05; **p<.01

5.1.5. Análisis relacional entre las variables de interés y las escalas de las Situaciones de Violencia Escolar, según género y ciclo educativo

En la tabla 40 se presenta la matriz de correlaciones entre las escalas de las situaciones de violencia escolar y las variables de interés incluidas en el CEVEIP, según la variable género. En los niños no se observa ninguna diferencia estadísticamente significativa entre las variables de interés y las escalas de situaciones de violencia escolar, mientras que en las niñas sí que se aprecia relación estadísticamente significativa entre la escala “Situaciones de Violencia Presenciadas” con la pregunta “si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?” ($r=.42$) y con “si ves que alguien tiene un problema ¿se lo dices a tu familia?” ($r=.29$).

También encontramos relación estadísticamente significativa entre las situaciones vividas y la pregunta “si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?” ($r=.42$). Destacar que la relación más elevada que se percibe en los alumnos es entre “cuando tienen un problema tienden a acudir al profesor” y “acudir al profesor cuando ven que alguien tiene algún problema” ($r=.44$); mientras que en las alumnas, la relación más elevada se da entre los ítems “si tienes algún problema ¿se lo dices a la familia?” y “si ves que alguien tiene algún problema ¿se lo dices a tu familia?” ($r=.56$).

En la tabla 41 se presenta el análisis relacional entre las variables de interés y las escalas de las situaciones totales de violencia escolar (presenciada, vivida y realizada) según la variable ciclo educativo. Se observa un mayor número de asociaciones significativas en las puntuaciones de la escalas de las distintas situaciones de violencia escolar en alumnos/as de Infantil, encontrando relación estadísticamente significativa entre la pregunta “si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?” con las situaciones presenciadas ($r=.30$) y las situaciones vividas ($r=.36$). De la misma manera se presenta relación entre las situaciones presenciadas ($r=.40$) y vividas ($r=.37$) con la pregunta “si ves qué alguien tiene algún problema ¿se lo dices al profesor?”; al igual que se relaciona en los alumnos/as de Infantil la pregunta “si ven qué alguien tiene un problema ¿se lo dicen a la familia?” con las situaciones presenciadas ($r=.29$) y las situaciones vividas ($r=.27$).

Con respecto a los alumnos/as de Educación Primaria, únicamente se observa relación entre el ítem C4 con las escalas de Situaciones Realizadas ($r=-.29$), Situaciones Vividas ($r=-.20$) y Situaciones Presenciadas ($r=-.24$), por lo que existe relación entre los alumnos/as que indican en menor medida las distintas situaciones de violencia escolar, y los que señalan en mayor medida “si ves que alguien tiene un problema ¿se lo dices al profesor?”. Por último destacar, que la relación más elevada encontrada es en los alumnos/as de Infantil, observando asociación entre acudir a la familia si tienen algún problema y si ven que alguien tiene algún problema se lo comentan a la familia ($r=.60$); mientras que la relación más elevada en los alumnos/as de Primaria se da entre “si tienen algún problema se lo dicen a la familia” y “si ven que alguien tiene un problema se lo comunican al profesorado” ($r=.37$).

Tabla 40

Matriz relacional entre las variables de interés y las escalas de Situaciones de Violencia Escolar del CEVEIP, según la variable género

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Escala_P	Escala_V	Escala_R
C1. Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	-	-.01	-.18*	.44**	.20*	-.32**	.08	.06	-.05
C2. Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	.27*	-	-.44**	.19*	.40**	-.08	-.05	-.08	.04
C3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	-.25*	-.38**	-	-.30**	-.28**	.26**	.07	.04	-.03
C4. Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor?	.45**	.36**	-.14	-	.32**	-.22*	.17	.09	-.00
C5. Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices a tu familia?	.34**	.56**	-.18	.48**	-	-.40**	.11	.08	.03
C6. Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	-.15	-.13	.36**	-.09	-.27*	-	.08	.12	.01
Escala_P (Situaciones Presenciadas)	.42**	.19	.00	.12	.29**	-.04	-	.75**	.38**
Escala_V (Situaciones Vividas)	.42**	.14	.10	.15	.17	-.05	.74**	-	.33**
Escala_R (Situaciones Realizadas)	-.00	-.19	.12	-.18	-.10	-.01	.28*	.28*	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al género masculino (niños)

*p<.05; **p<.01

Tabla 41

Matriz relacional entre las variables de interés y las escalas de Situaciones de Violencia Escolar del CEVEIP, según la variable ciclo educativo

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Escala_P	Escala_V	Escala_R
C1. Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	-	.27**	-.20*	.56**	.22*	-.27**	.30**	.36**	-.00
C2. Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	.02	-	-.53**	.25*	.60**	-.23*	.22*	.17	.01
C3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	-.24*	-.31**	-	-.18	-.50**	.45**	-.04	-.01	-.04
C4. Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices al profesor?	.30**	.37**	-.31**	-	.38**	-.13	.40**	.37**	.09
C5. Si ves a alguien que tiene un problema ¿se lo dices a tu familia?	.22*	.37**	-.00	.35**	-	-.40**	.29**	.27**	.06
C6. Si ves a alguien que tiene un problema ¿te vas sin decir nada?	-.27**	.01	.15	-.19	-.31**	-	.01	.03	-.10
Escala_P (Situaciones Presenciadas)	-.05	-.07	.14	-.24*	-.04	.06	-	.78**	.15
Escala_V (Situaciones Vividas)	-.07	-.19	.16	-.20*	.11	.09	.66**	-	.20*
Escala_R (Situaciones Realizadas)	-.17	-.05	.10	-.29**	-.15	.09	.46**	.39**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia al ciclo educativo Infantil

*p<.05; **p<.01

5.2. Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Profesorado (ECEIP-P)

5.2.1. Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y el Cuestionario ECEIP-P

En la tabla 42 presentamos el comportamiento relacional entre los ítems del cuestionario del profesorado y las variables sociodemográficas de interés (ciclo educativo, género, edad y experiencia profesional).

La edad no se relaciona significativamente con ninguno de los ítems que componen el cuestionario. En lo que respecta al ciclo educativo está relacionado con los ítems “para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y decida actuar” y “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro”. Encontramos que los docentes de Educación Primaria refieren dichas afirmaciones en mayor medida.

En lo que se refiere al género, se dan relaciones estadísticamente significativas con los ítems “los padres y madres a menudo empeoran las situaciones de conflicto” y “considerar tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado”. A este respecto, las profesoras consideran más que los profesores que los padres a menudo empeoran las situaciones de conflicto; mientras que son los profesores quienes señalan más que son tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico.

Por último, señalar que aparece asociación estadísticamente significativa entre la experiencia profesional y el ítem “el profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado”, siendo los profesores con mayor experiencia quienes manifiestan dicha afirmación en mayor medida.

Tabla 42

Estudio relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P y las variables sociodemográficas

Ítems	Ciclo Educativo	Género	Edad	Exp. Profesional
P1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum	.11	.05	-.00	.06
P2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro	-.24	-.13	-.06	.08
P3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado	-.26	.20	.06	.28*
P4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto	.23	.28*	.08	.24
P5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa	.05	-.02	-.16	-.09
P6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema	-.16	-.23	-.24	-.12
P7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el Centro	-.06	-.03	-.20	.14
P8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar	.29*	.14	.14	-.17
P9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias	.15	.00	.13	.10
P10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia	.11	-.05	.04	.21
P11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro	.33*	.04	-.06	-.03
P12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad	.17	.07	-.00	.09
P13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea	.03	-.09	-.03	-.16
P14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado	.06	-.34*	.08	-.18

*p<.05; **p<.01

5.2.2. Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P

En la tabla 43 mostramos las correlaciones entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P. Los resultados señalan una baja correspondencia entre los valores. Se aprecian algunas asociaciones elevadas y significativas ($r > .40$); el profesorado que considera que “en su clase suele controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema”, asocian en mayor medida la convicción de que “como profesor/a considera que son tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico”.

Por otro lado, aparece relación estadísticamente significativa entre el ítem que indica que “para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias” con el ítem que señala que “la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad”.

Tabla 43

Matriz de correlaciones entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
P1	-	-.08	-.12	.09	.23	.08	-.32*	-.11	.25	-.02	.08	.13	-.04	.04
P2		-	.16	-.26	-.31*	-.05	.31*	-.36**	-.01	-.03	.10	-.16	.16	.00
P3			-	.32*	-.06	-.16	.37**	.33*	-.03	.03	-.04	.07	-.04	.01
P4				-	.15	-.21	.07	.21	.10	.25	.00	.12	-.11	-.08
P5					-	.26	.10	.01	.18	-.18	.05	.08	.28*	.31*
P6						-	.06	-.21	.02	.08	.06	.15	.23	.40**
P7							-	.14	.04	-.05	.00	-.05	.17	.05
P8								-	.23	.13	-.05	.17	.07	.00
P9									-	.21	.00	.41**	-.06	.21
P10										-	.02	.35**	-.24	.08
P11											-	.29	.12	.19
P12												-	.08	.16
P13													-	.26
P14														-

*p<.05; **p<.01

P1: Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum

P2: Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.

P3: El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.

P4: Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.

P5: La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.

P6: En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.

P7: El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el Centro.

P8: Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.

P9: Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias.

P10: La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.

P11: La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro.

P12: La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.

P13: Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea.

P14: Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.

5.2.3. Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-P, según la variable ciclo educativo

En la tabla 44 se presentan los resultados sobre el análisis relacional de los ítems del cuestionario ECEIP-P, según la variable ciclo educativo donde imparte docencia el profesorado.

Analizando los datos encontramos una baja correspondencia entre los valores. La mayor relación se da en los docentes de Educación Infantil ($r=.57$), por lo que podemos señalar que existe asociación estadísticamente significativa entre el ítem “se considera más indefenso ante los problemas que plantea el alumnado” con el ítem que indica que “para eliminar los problemas de convivencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar”.

Con respecto al profesorado que imparte docencia en Educación Primaria, la mayor relación significativa existente ($r=-.62$) nos indica que los docentes que consideran que “las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro”, lo asocian negativamente con el ítem que señala que “para eliminar los problemas de convivencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar”.

Destacar que tanto en el profesorado de Educación Infantil y Primaria encontramos relaciones estadísticamente significativas entre los ítems “como profesor/a considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado” y “en clase el profesorado suele atajar y controlar los conflictos, no llegando a ser un problema”.

Tabla 44

Matriz de correlaciones entre ítems del cuestionario ECEIP-P, según la variable ciclo educativo

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
P1	-	<i>-.18</i>	<i>-.08</i>	<i>.11</i>	<i>.18</i>	<i>-.07</i>	<i>.52**</i>	<i>-.15</i>	<i>.25</i>	<i>-.02</i>	<i>-.06</i>	<i>.00</i>	<i>-.23</i>	<i>-.05</i>
P2	<i>.19</i>	-	<i>-.06</i>	<i>-.36</i>	<i>-.34</i>	<i>-.26</i>	<i>.16</i>	<i>-.17</i>	<i>.08</i>	<i>.00</i>	<i>.22</i>	<i>-.07</i>	<i>.20</i>	<i>.00</i>
P3	<i>-.14</i>	<i>.36</i>	-	<i>.28</i>	<i>.27</i>	<i>-.17</i>	<i>.47*</i>	<i>.57**</i>	<i>.10</i>	<i>-.08</i>	<i>.09</i>	<i>.06</i>	<i>.30</i>	<i>.19</i>
P4	<i>-.01</i>	<i>.01</i>	<i>.59**</i>	-	<i>.33</i>	<i>.02</i>	<i>.16</i>	<i>.07</i>	<i>.09</i>	<i>.22</i>	<i>.16</i>	<i>-.07</i>	<i>-.17</i>	<i>.02</i>
P5	<i>.31</i>	<i>-.25</i>	<i>-.54**</i>	<i>-.11</i>	-	<i>.40*</i>	<i>-.05</i>	<i>.02</i>	<i>.02</i>	<i>-.06</i>	<i>-.09</i>	<i>-.04</i>	<i>.23</i>	<i>.34</i>
P6	<i>.37</i>	<i>.07</i>	<i>-.28</i>	<i>-.41*</i>	<i>.15</i>	-	<i>-.06</i>	<i>-.18</i>	<i>-.09</i>	<i>.07</i>	<i>-.20</i>	<i>.18</i>	<i>.37</i>	<i>.43*</i>
P7	<i>.09</i>	<i>.54**</i>	<i>.20</i>	<i>-.00</i>	<i>.34</i>	<i>.19</i>	-	<i>.45*</i>	<i>-.02</i>	<i>.07</i>	<i>-.05</i>	<i>-.10</i>	<i>.30</i>	<i>-.05</i>
P8	<i>-.16</i>	<i>-.62**</i>	<i>.21</i>	<i>.31</i>	<i>-.06</i>	<i>-.18</i>	<i>-.39*</i>	-	<i>.25</i>	<i>.02</i>	<i>-.09</i>	<i>.25</i>	<i>.15</i>	<i>-.07</i>
P9	<i>.21</i>	<i>-.10</i>	<i>-.18</i>	<i>.03</i>	<i>.46*</i>	<i>.24</i>	<i>.19</i>	<i>.05</i>	-	<i>.23</i>	<i>-.05</i>	<i>.50**</i>	<i>-.15</i>	<i>.13</i>
P10	<i>-.05</i>	<i>-.02</i>	<i>.37</i>	<i>.27</i>	<i>-.42*</i>	<i>.17</i>	<i>-.31</i>	<i>.30</i>	<i>.09</i>	-	<i>-.08</i>	<i>.41*</i>	<i>-.31</i>	<i>.13</i>
P11	<i>.24</i>	<i>.17</i>	<i>-.24</i>	<i>-.40*</i>	<i>.19</i>	<i>.44*</i>	<i>.12</i>	<i>-.29</i>	<i>-.06</i>	<i>.09</i>	-	<i>.01</i>	<i>-.14</i>	<i>.00</i>
P12	<i>.28</i>	<i>-.19</i>	<i>-.07</i>	<i>.24</i>	<i>.20</i>	<i>.20</i>	<i>.01</i>	<i>-.01</i>	<i>.30</i>	<i>.28</i>	<i>.47*</i>	-	<i>.01</i>	<i>.08</i>
P13	<i>.36</i>	<i>.15</i>	<i>-.25</i>	<i>-.05</i>	<i>.35</i>	<i>.10</i>	<i>-.02</i>	<i>-.13</i>	<i>.09</i>	<i>-.14</i>	<i>.47*</i>	<i>.16</i>	-	<i>.19</i>
P14	<i>.21</i>	<i>.03</i>	<i>-.19</i>	<i>-.27</i>	<i>.25</i>	<i>.40*</i>	<i>.20</i>	<i>.11</i>	<i>.34</i>	<i>-.02</i>	<i>.39</i>	<i>.22</i>	<i>.36</i>	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia a docentes que imparten docencia en ciclo educativo de Infantil (5 años). * $p < .05$; ** $p < .01$.

P1: Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.

P2: Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.

P3: El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.

P4: Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.

P5: La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.

P6: En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.

P7: El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el Centro.

P8: Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.

P9: Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias.

P10: La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.

P11: La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro.

P12: La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.

P13: Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea.

P14: Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico.

5.3. Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”, versión Familiares (ECEIP-F)

5.3.1. Análisis relacional entre las variables sociodemográficas y el Cuestionario ECEIP-F

En la tabla 45 se presentan las relaciones entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F y las variables sociodemográficas de interés. El ciclo educativo que cursan los hijos/as y la edad de los padres no se relaciona significativamente con ninguno de los ítems que componen el cuestionario. Con respecto al género, encontramos una única y débil relación significativa, siendo las madres quienes declaran percibir más que en el colegio de sus hijos/as existen problemas de convivencia.

Tabla 45

Matriz relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F y las variables sociodemográficas

Ítems	Género	Edad	C. Educativo
F1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia	.16*	.07	-.07
F2. Tengo confianza con los profesores del centro	-.04	.05	.08
F3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia	-.02	-.02	.06
F4. Estoy satisfecho de mi trato con el profesorado del centro	.03	-.08	-.01
F5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir	.01	.00	-.07
F6. Tengo confianza en mi hijo/a	-.01	.03	-.13
F7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia	.05	-.01	-.05
F8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro educativo	.06	-.07	-.11
F9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima que se viva en la sociedad	.12	-.03	-.04
F10. Los programas televisivos que los niños ven favorecen que pueda haber problemas de violencia	.04	.02	-.02
F11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta	.07	.07	.00
F12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor de mi hijo/a	.05	.06	-.06

F13. Estaría dispuesto a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre niños/as	.01	.08	-.06
F14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico	-.02	-.00	.02

*p<.05; **p<.01.

5.3.2. Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F

En el análisis relacional del ECEIP-F encontramos que más de la mitad de relaciones entre los ítems son significativas (tabla 46), destacando que los familiares que afirman tener confianza con los profesores del centro presentan asociaciones de mayor fuerza ($r > .40$) con las afirmaciones: “el profesorado intenta atajar los problemas de convivencia”, “estar satisfecho con el trato del profesorado”, “estar dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver los posibles problemas de convivencia que puedan surgir” al igual que a “participar en algún programa de prevención de la violencia y convivencia” y “consideran que los problemas de convivencia son tan importantes como los de rendimiento académico”.

Por otro lado, también aparece una elevada relación estadísticamente significativa entre el ítem que afirma que los familiares estarían dispuestos a participar más con el centro para apoyar al profesorado a resolver los posibles problemas de convivencia que puedan surgir con: “tengo confianza en mi hijo/a”, “estaría dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver los posibles problemas de convivencia” y que “los problemas de convivencia son tan importantes como los de rendimiento académico”.

Únicamente se observa una relación significativa negativa (aunque débil), que nos indica que los familiares que consideran tener menos confianza en los hijos/as, son quienes en mayor medida se ponen en contacto con el tutor/a del centro cuando conocen casos de conflictos.

Tabla 46

Matriz de correlaciones entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14
F1	-	-.08	-.09	-.05	.08	.08	.06	.22**	.03	-.02	.07	.05	.12	.09
F2		-	.65**	.65**	.48**	.37**	.22**	-.02	.16*	.17*	.06	.36**	.44**	.40**
F3			-	.56**	.37**	.27**	.29**	.04	.15*	.22**	.02	.29**	.36**	.33**
F4				-	.43	.36	.15	-.02	.16	.23	.06	.33	.39	.38
F5					-	.45**	.14	.12	.18*	.16*	.01	.28**	.57**	.41**
F6						-	.25**	.17*	.24**	.04	-.12	-.15*	.28**	.37**
F7							-	.31**	.27**	.11	-.06	.19*	.14	.23**
F8								-	.31**	.21**	-.01	.19*	.14	.17*
F9									-	.36**	-.03	.20**	.16*	.26**
F10										-	.00	.36**	.22**	.43**
F11											-	-.00	-.03	-.14
F12												-	.31**	.39**
F13													-	.55
F14														-

*p<.05; **p<.01.

F1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia.

F2. Tengo confianza con los profesores del centro.

F3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia.

F4. Estoy satisfecho de mi trato con el profesorado del centro.

F5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.

F6. Tengo confianza en mi hijo/a.

F7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.

F8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro educativo.

F9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima que se viva en la sociedad.

F10. Los programas televisivos que los niños ven favorecen que pueda haber problemas de violencia.

F11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.

F12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor de mi hijo/a.

F13. Estaría dispuesto a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre niños/as.

F14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.

5.3.3. Análisis relacional entre los ítems del Cuestionario ECEIP-F, según la variable ciclo educativo

En la tabla 47 se presentan los resultados del análisis relacional de los ítems del cuestionario ECEIP-F con la variable ciclo educativo que cursan sus hijos/as.

Analizando los datos encontramos relaciones moderadas entre los ítems, aunque se aprecia relación más tenue entre los ítems 7, 8, 9, 10 y 11. Se observan relaciones más altas en los valores obtenidos de los familiares que sus hijos/as cursan el primer ciclo de Educación Primaria. Hemos encontrado que los familiares que marcan en mayor medida el ítem que indica que “los problemas de convivencia son tan importantes como los que tienen que ver con el rendimiento académico”, lo relacionan con: “tener confianza con los profesores”, “el profesor intenta atajar los problemas de convivencia”, “estar satisfecho con el trato con el profesorado”, “tener confianza con su hijo/a”, “estar dispuesto a participar con el profesorado”, “los programas televisivos favorecen la aparición de problemas de violencia” y “cuando conocen que existe algún problema lo comunican al tutor”.

La asociación con mayor fuerza encontrada en los familiares de Educación Infantil es de .66, lo que nos indica que los familiares que tienen mayor confianza con el profesorado del centro, manifiestan estar más satisfechos con el trato recibido por los docentes. Por otro lado, la relación con mayor fuerza encontrada en los familiares de alumnos/as de Educación Primaria es de .73, lo cual indica que quienes manifiestan tener más confianza con los profesores, manifiestan a su vez que es el profesorado quien intenta atajar los problemas de convivencia.

Tabla 47

Matriz de correlaciones entre ítems del Cuestionario ECEIP-F, según la variable ciclo educativo

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14
F1	-	-.11	-.09	-.06	.11	-.02	-.04	.27**	-.04	-.00	.12	.05	.18	.14
F2	-.04	-	.57**	.66**	.31**	.25*	.25*	-.07	.10	.19	.11	.48**	.32**	.28**
F3	-.07	.73**	-	.42**	.09	.13	.40**	.12	.20*	.24*	.00	.29**	.23*	.23*
F4	-.04	.65**	.71**	-	.25*	.20*	.11	-.13	.06	.17	.10	.35**	.30**	.31**
F5	.04	.65**	.67**	.57**	-	.33**	.17	.12	.03	.14	-.03	.26**	.47**	.31*
F6	.17	.50**	.43**	.49**	.51**	-	.12	.09	.03	-.06	-.01	.07	.21*	.17
F7	.16	.19	.16	.19	.11	.37**	-	.22*	.08	.04	-.04	.19	.11	.11
F8	.16	.04	-.03	.08	.10	.21	.42**	-	.22*	.24*	.10	.16	.21*	.12
F9	.12	.23	.10	.26*	.31*	.41**	.53**	.40**	-	.43**	-.01	.23*	.09	.17
F10	-.05	.15	.21	.30*	.18	.12	.21	.16	.27*	-	.01	.35**	.29**	.46**
F11	.00	.02	.05	.00	.05	-.11	-.07	-.14	-.06	-.10	-	.05	-.03	-.11
F12	.03	.23	.30*	.31**	.30*	.20	.19	.21	.17	.37**	-.08	-	.41**	.38**
F13	.03	.59**	.54**	.49**	.68**	.35**	.18	.05	.26*	.11	-.04	.18	-	.59**
F14	.03	.54**	.46**	.45**	.50**	.56**	.39**	.24*	.37**	.40**	-.18	.40**	.51**	-

Nota: Las cifras en cursiva hacen referencia a familiares que sus hijos/as cursan el ciclo educativo de Infantil (5 años).

*p<.05; **p<.01.

F1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia.

F2. Tengo confianza con los profesores del centro.

F3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia.

F4. Estoy satisfecho de mi trato con el profesorado del centro.

F5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.

F6. Tengo confianza en mi hijo/a.

F7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.

F8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro educativo.

F9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima que se viva en la sociedad.

F10. Los programas televisivos que los niños ven favorecen que pueda haber problemas de violencia.

F11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.

F12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor de mi hijo/a.

F13. Estaría dispuesto a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre niños/as.

F14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.

6. VALIDEZ ESTRUCTURAL DEL “CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA” (CEVEIP)

Con el objeto de evaluar la estructura del cuestionario a partir de las puntuaciones de los ítems que lo componen, se han llevado a cabo análisis factoriales exploratorios de las diferentes situaciones de violencia escolar evaluadas en el CEVEIP (presenciadas, vividas y realizadas). A continuación se muestra el análisis de ítems, así como los pasos y resultados llevados a cabo en los análisis factoriales realizados.

6.1. Análisis de los ítems del “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)

En las tablas 48, 49 y 50 presentamos los estadísticos descriptivos básicos de cada ítem del instrumento perteneciente a cada uno de las escalas de situaciones de violencia escolar (presenciada, vivida o realizada), recogiendo los valores medios y desviaciones típicas. Igualmente, se ha calculado el índice de homogeneidad corregido de cada ítem con su respectivo factor, así como el grado de relación que cada uno de ellos guarda con el total de la dimensión a la que pertenece, lo que puede considerarse un indicador de su grado de discriminación (correlaciones ítem-test) y el coeficiente alfa corregido. Por último, se muestra la fiabilidad de cada una de las situaciones de violencia escolar evaluadas (presenciada, vivida o realizada) calculada a través del alfa de Cronbach.

Tabla 48

Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), y fiabilidad de los ítems de la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

Ítems	M	DS	IH	Correlación ítem-test	Alfa corregido
A1. Insultarle en clase	1.94	.86	.79	.45	.79
A2. Insultarle en el recreo	2.18	.92	.35	.46	.79
A3. Pegarle en clase	1.85	1	.54	.60	.77
A4. Pegarle en el recreo	2.35	.97	.50	.52	.78
A5. Empujarle o fastidiarle en las filas	2.21	1.04	.62	.55	.77
A6. Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	1.97	1	.47	.54	.78
A7. Quitarle o esconder las cosas	1.78	.88	.61	.38	.80
A8. Estropearle los trabajos	1.59	.79	.62	.63	.77
					Alfa: .80

Los ítems de las situaciones de violencia presenciadas presentan valores ligeramente por debajo de la media de respuesta, oscilando entre 1.59 y 2.35; con desviaciones típicas próximas o superiores a la unidad. Con respecto al índice de homogeneidad encontramos que el análisis de varianza varía entre un 35.6% y un 79.3%, por lo que podemos afirmar que los ocho ítems que componen esta escala quedan explicados por encima del 35%.

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el total corregido son adecuados, siendo todos ellos valores superiores a 0.30, tal y como indica Nunnally y Bernstein (1995).

Tabla 49

Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala de "Situaciones de Violencia Escolar Vividas"

Ítems	M	DS	IH	Correlación ítem-test	Alfa corregido
A9. Me insultan en clase	1.55	.81	.63	.34	.65
A10. Me insultan en el recreo	1.73	.81	.57	.29	.65
A11. Me pegan en clase	1.54	.83	.64	.57	.61
A12. Me pegan en el recreo	1.67	.82	.56	.37	.64
A13. Me empujan o fastidian en las filas	1.80	.97	.53	.47	.62
A14. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	1.72	.93	.36	.36	.64
A15. Me quitan o esconden las cosas	1.56	.81	.55	.51	.62
A16. Me estropean los trabajos	1.41	.81	.62	.39	.64
A17R. Me dejan jugar los compañeros con ellos	1.76	.95	.81	-.01	.71
A18. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	1.55	.86	.46	.09	.69
A19. Tengo que jugar solo en el recreo	1.44	.82	.59	.13	.68
A20. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	1.37	.79	.49	.29	.65
					Alfa: .67

Los ítems de las Situaciones de Violencia Vividas presentan valores por debajo de la media de respuesta, oscilando entre 1.37 y 1.80; con desviaciones típicas próximas a la unidad. Con respecto al índice de homogeneidad encontramos que el análisis de varianza varía entre un 36.4% y un 81.1%, por lo que podemos afirmar que los doce ítems que conforman esta escala quedan explicados por encima del 35%.

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el total corregido son adecuados, siendo todos ellos valores superiores a 0.30, a excepción de los ítems A17, A18, A19 y A20, ítems relacionados todos ellos con la exclusión social, presentando los mismos muy bajas correlaciones con el total, menos el ítem A20 que la correlación ítem-test es próxima a .30 ($r=.298$).

Tabla 50

Media (M), desviación estándar (DS), índice de homogeneidad (IH), correlación ítem-total y alfa corregido de los ítems de la escala Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

Ítems	M	DS	IH	Correlación ítem-test	Alfa corregido
A21. He insultado en clase	1.28	.56	.66	.50	.52
A22. He insultado en el recreo	1.39	.59	.72	.38	.54
A23. He pegado en clase	1.19	.44	.66	.49	.53
A24. He pegado en el recreo	1.39	.53	.50	.45	.53
A25. He empujado o fastidiado en las filas	1.29	.52	.58	.55	.51
A26. He molestado o no he dejado trabajar	1.27	.51	.61	.31	.56
A27. He quitado o escondido las cosas a algún compañero	1.12	.34	.69	.31	.57
A28. He estropeado el trabajo de algún compañero	1.09	.35	.63	.31	.57
A29. He dejado de jugar con algún compañero	2.02	1.22	.26	.07	.70
A30. Si quiero conseguir algo de algún compañero les pido algo a cambio	1.35	.81	.46	.01	.64
					Alfa: .59

Los ítems de las Situaciones de Violencia Realizadas presentan valores por debajo de la media de respuesta, oscilando entre 1.09 y 1.39, a excepción del ítem A29 que se encuentra en la media. Por otro lado, es en estos ítems donde las respuestas de los/as alumnos/as presentan la menor variabilidad de todos, encontrándose su desviación típica entre .34 y 1.22.

Con respecto al índice de homogeneidad encontramos que el análisis de varianza varía entre un 26.4% y un 72.2%, por lo que podemos afirmar que nueve de los diez ítems que conforman esta escala quedan explicados por encima del 45%, a excepción del ítem A29.

Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el total corregido son adecuados, siendo la mayoría de ellos valores superiores a 0.30, a excepción de los ítems A29 y A30, que al igual que en las situaciones vividas, son ítems relacionados con la exclusión social, presentando los mismos muy bajas correlaciones con el total.

6.2. Análisis factorial exploratorio de primer orden: Aproximación a las dimensiones del constructo

Se presentan a continuación los análisis factoriales realizados sobre las diferentes variables relacionadas con las distintas situaciones de violencia escolar (presenciadas, vividas o realizadas), con el fin de explorar los factores latentes que identifiquen comportamientos violentos diferenciados.

El objetivo de la realización de estos análisis factoriales es representar las relaciones entre un conjunto de variables en un número substancialmente menor. El método que se ha utilizado para su extracción es el de componentes principales.

Factores resultantes de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

En primer lugar se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual establece que si el análisis factorial es factible para someter a comprobación la hipótesis, podemos concluir que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. Los resultados obtenidos indican que todos los ítems de la escala están intercorrelacionados [$\chi^2=436.680$; $p=.00$]; el índice KMO de Kaiser–Meyer–Olkin presenta un valor de .80. Por tanto, podemos indicar que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

La tabla 51 muestra los factores extraídos. La solución factorial queda constituida por 8 ítems agrupados en dos factores o componentes cuyo valor propio es superior a 1, y el porcentaje de varianza explicada es de 56.66% de la varianza total.

Tabla 51

Varianza total explicada de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

Componente	Sumas de las saturaciones al						Suma de las saturaciones al		
	Autovalores iniciales			cuadrado de la extracción			cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.43	42.95	42.95	3.43	42.95	42.95	2.43	30.48	30.48
2	1.09	13.71	56.66	1.09	13.71	56.66	2.09	26.18	56.66
3	.93	11.72	68.39						
4	.65	8.20	76.60						
5	.59	7.46	84.06						
6	.49	6.17	90.23						
7	.46	5.75	95.99						
8	.32	4.00	100.00						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Este resultado se corrobora, tal y como podemos observar en la figura 6, en el despliegue de la sedimentación de los autovalores para cada uno de los factores contemplados. Como se puede ver, es el primer factor el que explica la mayor parte de la variabilidad, encontrando que la pendiente es muy pronunciada del primero al segundo factor. Se puede observar que a partir del segundo autovalor la pendiente pierde inclinación, encontrándose el resto de autovalores en la misma planicie con valores inferiores a la unidad.

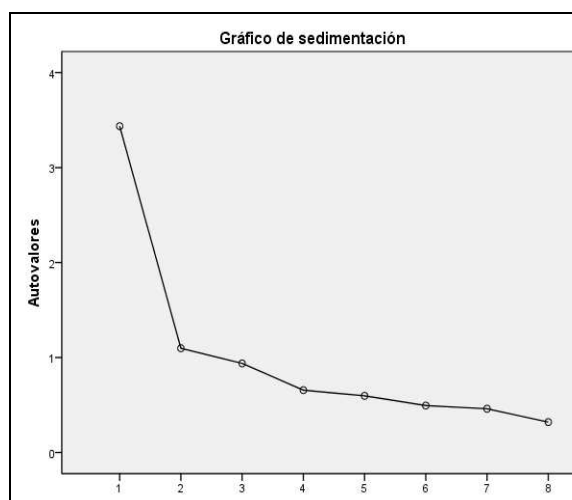


Figura 6. Autovalores sedimentados para cada uno de los ítems de la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

Al realizar la rotación Varimax se mantiene los factores correlacionados y minimiza el número de variables con saturaciones elevadas en cada factor. Con el fin de visualizar mejor los resultados, en la tabla 52 reflejamos únicamente las saturaciones superiores a .35. Cuatro ítems de los ocho (50%) presentan cargas factoriales iguales o superiores a .70. El resto de los ítems situaron sus cargas factoriales entre .43 y .67.

Tabla 52

Resultados del Análisis Factorial de componentes principales con posterior rotación varimax de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

Ítems	Factor 1	Factor 2
A7. Quitarle o esconderle las cosas	.77	
A8. Estropearle los trabajos	.72	
A4. Pegarle en el recreo	.67	
A6. Molestarle o no dejarle hacer el trabajo	.57	
A3. Pegarle en clase	.54	.49
A1. Insultarle en clase		.89
A5. Empujarle o fastidiarle en la fila		.74
A2. Insultarle en el recreo	.40	.43

Nota: No se incluyen saturaciones inferiores a .35

A partir de esta matriz de componentes rotados, y teniendo en cuenta en qué factor ha saturado cada una de las variables, se pueden identificar los siguientes factores:

El primer factor se ha denominado “*Violencia física presenciada*”, explica el 42.95% de la varianza e incluye 5 ítems, los cuales recogen situaciones de violencia escolar física presenciada tanto dentro como fuera del aula, relacionadas con la agresión física, tanto directa como indirecta. Las saturaciones factoriales han oscilado entre .77 y .54.

El segundo factor se ha denominado “*Violencia verbal presenciada*”, explica el 13.71% de la varianza e incluye 3 ítems relacionados con la violencia verbal que se puede llevar a cabo tanto dentro como fuera del aula. Cabe señalar que el ítem A5 (empujar o fastidiar en las filas) puede considerarse tanto agresión física como verbal. Las saturaciones factoriales han oscilado entre .43 y .89.

La correlación entre los dos factores de las situaciones en las que se ha participado como espectador (violencia física y violencia verbal) es de .52, $p < .01$.

Factores resultantes de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

Tras aplicar la prueba de esfericidad de Bartlett, los resultados obtenidos indican que todos los ítems de la escala están intercorrelacionados [$\chi^2 = 386.07$; $p = .00$]; el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin presenta un valor de .73, indicando que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

La consistencia interna considerando los 12 ítems que conforman esta escala es de .67, arrojando el análisis factorial cuatro factores. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y del total corregido son adecuados en la mayoría de los ítems a excepción de los ítems A17, A18, A19 y A20, siendo inferiores a .30. Se ha decidido mantener los ítems A18, A19 y A20 en el cuestionario por considerarse de interés la evaluación de su contenido, violencia física y exclusión social, ya que el instrumento pretende valorar conductas violentas de diversa índole.

Sin embargo, se ha decidido eliminar el ítem A17, por diversos motivos: en primer lugar por presentar una correlación ítem-total bajo ($r=-.01$), en segundo lugar porque con la eliminación del ítem el coeficiente de fiabilidad de la escala aumenta de .67 a .71, y en tercer y último lugar por encontrarse saturando alto como único ítem en el factor 4.

Con los 11 ítems restantes se ha llevado a cabo un nuevo análisis factorial y de fiabilidad. Como consecuencia, la consistencia interna aumentó a .71. Y el resultado del análisis factorial proyectó tres factores, con una medida de adecuación muestral de .74, siendo la prueba de esféricidad de Bartlett estadísticamente significativa [$\chi^2=370.02$; $p=.00$].

La tabla 53 muestra la solución rotada (varimax) del análisis llevado a cabo y se expone la carga factorial de cada uno de los 11 ítems que componen la escala en los tres factores resultantes. El porcentaje de varianza explicada es de 51.89% de la varianza total.

Tabla 53

Varianza total explicada de los ítems que componen la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	% de la		%	% de la		%	% de la		%
	Total	varianza		Total	varianza		Total	varianza	
1	3.07	27.97	27.97	3.07	27.97	27.97	2.19	19.98	19.98
2	1.36	12.42	40.39	1.36	12.42	40.39	1.99	18.11	38.10
3	1.26	11.50	51.89	1.26	11.50	51.89	1.51	13.79	51.89
4	.91	8.28	60.17						
5	.85	7.76	67.93						
6	.78	7.11	75.05						
7	.66	6.05	81.11						
8	.63	5.75	86.87						
9	.57	5.17	92.05						
10	.53	4.83	96.88						
11	.34	3.11	100.00						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Este dato es corroborado, tal y como podemos observar en el *figura 7*, donde despliega la sedimentación de los autovalores para cada uno de los factores contemplados. Encontramos el punto de corte en tres factores, que es el punto donde el autovalor empieza a ser menor que 1.

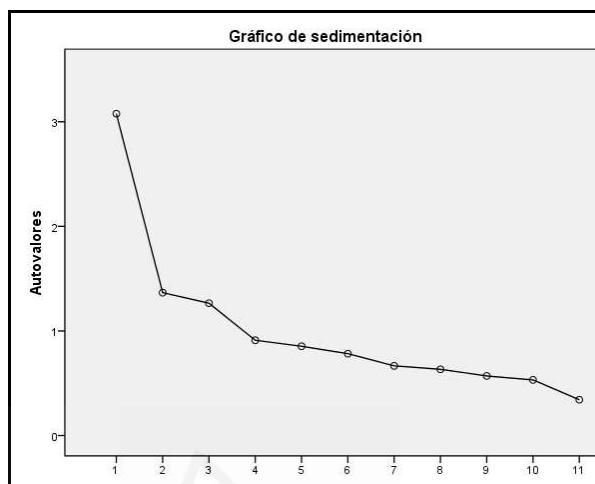


Figura 7. Autovalores sedimentados para cada uno de los ítems de la escala de “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

Al realizar la rotación Varimax mantiene los factores intercorrelacionados y minimiza el número de variables con saturaciones elevadas en cada factor. Con el fin de visualizar mejor los resultados, en la tabla 54 reflejamos únicamente las saturaciones superiores a .35.

Tabla 54

Resultados del Análisis Factorial de componentes principales con posterior rotación varimax de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3
A13. Me empujan o fastidian en las filas	.69		
A15. Me quitan o esconden las cosas	.66		
A18. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	.57		
A16. Me estropean los trabajos	.54		.37
A9. Me insultan en clase		.78	
A10. Me insultan en el recreo		.72	
A12. Me pegan en el recreo		.58	
A11. Me pegan en clase	.65	.44	
A14. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo		.35	
A19. Tengo que jugar solo en el recreo			.76
A20. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen			.59

Nota: No se incluyen saturaciones inferiores a .35

En esta matriz de componentes rotados, y teniendo en cuenta en qué factor ha saturado cada una de las variables, se pueden identificar los siguientes factores:

El primer factor se ha denominado “*Violencia indirecta vivida*”, el cual explica el 27.97% de la varianza e incluye 4 ítems, los cuales recogen situaciones de violencia escolar física, verbal y relacional vivida tanto dentro como fuera del aula, relacionadas con la violencia indirecta. El ítem A18 es el único que no puede llegar a englobarse como violencia activa, al considerarse una situación de rechazo a un comportamiento (no querer sentarse), a pesar de ello al ser una afirmación directa a un compañero determinado, también puede considerarse violencia activa. Por otro lado, el ítem A13 “Me empujan o fastidian en las filas” se caracteriza por ser una agresión física directa e indirecta al mismo tiempo al poder ejercerla el seguidor del agresor. Las saturaciones factoriales han oscilado entre .69 y .54.

El segundo factor se ha denominado “*Violencia directa vivida*”. Este factor explica el 12.42% de la varianza, el cual incluye 5 ítems relacionados con la violencia física y verbal, tanto dentro como fuera del aula. Las saturaciones factoriales han oscilado entre .78 y .35. No obstante, hay que destacar que el ítem A11, su peso factorial es más elevado en el factor 1 (.65) que en el factor 2 (.44), a pesar de ello y analizando el contenido del mismo, se opta por incluir dicho ítem en el presente factor.

El factor 3 se ha denominado “*Violencia psicosocial vivida*”. Este factor explica el 11.50% de la varianza e incluye 2 ítems, que hacen referencia a situaciones de violencia verbal y física, activa y pasiva, directa e indirecta, tanto dentro como fuera del aula. Las saturaciones factoriales han oscilado entre .76 y .59.

En la tabla 55 se exponen las correlaciones entre los tres factores de la escala “Situaciones de Violencia Vividas”, encontrando diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, siendo la correlación entre violencia directa y violencia indirecta la más elevada.

Tabla 55

Matriz de correlaciones entre los factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

	Fa1V	FaV2	FaV3
Fa1V. Violencia directa	1	.43**	.21**
Fa2V. Violencia indirecta		1	.18**
Fa3V. Violencia psicosocial			1

*p<.05; **p<.01

Factores resultantes de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

Los resultados obtenidos en la prueba de esfericidad de Bartlett indican que todos los ítems de la escala están intercorrelacionados [$\chi^2=469.38$; $p=.00$]; el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin presenta un valor de .75, indicando que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

La consistencia interna considerando los 10 ítems que conforman la escala es de .59, arrojando el análisis factorial tres factores. Los valores de los coeficientes de correlación ítem-test entre la puntuación de cada ítem y el total corregido son adecuados en la mayoría de los ítems a excepción de los ítems A29 y A30, siendo éstos últimos inferiores a .30.

Al analizar el contenido del ítem A29 “he dejado de jugar con algún compañero” y observar cómo se comporta en la escala, se decide eliminar el ítem A29, por tres motivos fundamentales: en primer lugar por el bajo índice de homogeneidad obtenido (.26), en segundo lugar por la correlación ítem-test ($r=.05$) y en tercer lugar porque con la eliminación del ítem el coeficiente de fiabilidad de la escala aumenta de .59 a .70.

También se ha decidido eliminar en ítem A30 “si quiero conseguir algo de algún compañero les pido algo a cambio”, al presentar una correlación ítem-test baja ($r=.06$). Por otro lado, y al eliminar el ítem A29, éste quedaba como único ítem saturando en el factor 3. Destacar que tras la eliminación de este ítem aumenta la consistencia interna de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”.

Con los 8 ítems restantes se realizaron nuevos análisis (factorial y fiabilidad); aumentando la consistencia interna a .79. El análisis factorial realizado obtiene como resultado dos factores, con una medida de adecuación muestral de .74 y la prueba de Bartlett ha sido estadísticamente significativa [$\chi^2 = 267.33$; $p = .00$].

En la tabla 56 se muestra la solución rotada (varimax) del análisis y se expone la carga factorial de cada uno de los 8 ítems en los dos factores resultantes. El porcentaje de varianza explicada es de un 60.45% de la varianza total.

Tabla 56

Varianza total explicada de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	% de la		%	% de la		%	% de la		%
	Total	varianza		Total	varianza		Total	varianza	
1	3.43	42.92	42.92	3.43	42.92	42.92	2.97	37.21	37.21
2	1.40	17.52	60.45	1.40	17.52	60.45	1.85	23.23	60.45
3	.82	10.25	70.71						
4	.66	8.34	79.05						
5	.58	7.35	86.41						
6	.53	6.66	93.07						
7	.33	4.16	97.24						
8	.22	2.76	100.00						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Este dato es corroborado, tal y como se muestra en la *figura 8* en la que se despliega la sedimentación de los autovalores para cada uno de los factores contemplados. Encontramos el punto de corte en dos factores, que es el punto donde el autovalor empieza a ser menor que 1.

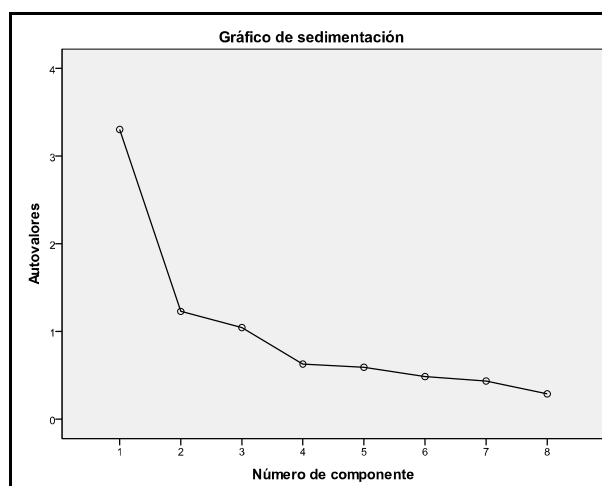


Figura 8. Autovalores sedimentados para cada uno de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

Al realizar la rotación Varimax mantiene los factores incorrelacionados y minimiza el número de variables con saturaciones elevadas en cada factor. Con el fin de visualizar mejor los resultados, en la tabla 57 reflejamos únicamente las saturaciones superiores a .35.

Tabla 57

Matriz de componentes rotados de los ítems de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

Ítems	Factor 1	Factor 2
A21. He insultado en clase	.77	
A22. He insultado en el recreo	.76	
A23. He pegado en clase	.76	
A24. He pegado en el recreo	.72	
A25. He empujado o fastidiado en las filas	.71	
A26. He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	.55	
A27. He quitado o escondido las cosas a algún compañero		.64
A28. He estropeado el trabajo de algún compañero	.65	.67

Nota: No se incluyen saturaciones inferiores a .35

En esta matriz de componentes rotados, y teniendo en cuenta en qué factor ha saturado cada una de las variables, se pueden identificar los siguientes factores:

El primer factor se ha denominado “*Violencia directa realizada*”, el cual explica el 42.92% de la varianza e incluye 6 ítems, los cuales recogen situaciones de violencia escolar física y verbal realizadas tanto dentro como fuera del aula. Las saturaciones factoriales han oscilado entre .55 y .77.

El segundo factor se ha denominado “*Violencia indirecta realizada*”. Este factor explica el 17.52% de la varianza, incluye 2 ítems relacionados con la violencia física, tanto dentro como fuera del aula, directa e indirecta. Las saturaciones factoriales han oscilado entre .64 y .67. La correlación entre los factores de las situaciones en las que se ha participado como agresor es de .40, $p < .01$.

6.3. Análisis factorial de segundo orden

Tras el análisis factorial de componentes principales y posterior solución transformada varimax, se ha realizado un análisis factorial de segundo orden para explorar relaciones sumarias entre las variables factoriales. Nuestro objetivo era comprobar hasta qué punto las dimensiones de cada uno de las escalas de situaciones de violencia escolar evaluadas (presenciadas, vividas o realizadas) que han aparecido, podían explicarse en factores más amplios. La agrupación de escalas en niveles factoriales más altos posibilita una mayor claridad conceptual y una interpretación psicológica más firme.

Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas

La solución factorial final agrupó los dos factores en sólo uno. Este factor explica el 76.37% de la varianza total (ver tabla 58).

Tabla 58

Varianza total explicada del análisis factorial de segundo orden de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	1.52	76.37	76.37	1.52	76.37	76.37
2	.47	23.62	100.00			

La distribución de los factores en un componente se puede observar en la tabla 59.

Tabla 59

Factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

	Componente 1
(Fa1P). Violencia física presenciada	.76
(Fa2P). Violencia verbal presenciada	.76

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Situaciones de Violencia Escolar Vividas

La solución factorial final agrupó los tres factores en sólo uno, el cual explica el 52.42% de la varianza total (ver tabla 60).

Tabla 60

Varianza total explicada del análisis factorial de segundo orden de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	1.57	52.42	52.42	1.57	52.42	52.42
2	.86	28.77	81.20			
3	.56	18.80	100.00			

La distribución de los factores en un componente se puede observar en la tabla 61.

Tabla 61

Factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

	Componente 1
(Fa1V). Violencia indirecta vivida	.80
(Fa2V). Violencia directa vivida	.78
(Fa3V). Violencia psicosocial vivida	.55

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Situaciones de Violencia Escolar Realizadas

La solución factorial final agrupó los dos factores en sólo uno. Este factor explica el 70.39% de la varianza total (ver tabla 62).

Tabla 62

Varianza total explicada del análisis factorial de segundo orden de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	1.40	70.39	70.39	1.40	70.39	70.39
2	.59	29.60	100.00			

La distribución de los factores en un componente se puede observar en la tabla 63.

Tabla 63

Factores de la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

	Componente 1
(Fa1R). Violencia directa realizada	.83
(Fa2R). Violencia indirecta realizada	.83

Método de extracción: Análisis de componentes principales

6.4. Análisis descriptivos y puntuaciones transformadas de las escalas y factores del CEVEIP

En la tabla 64 se presentan las medias, desviaciones estándar y puntuaciones transformadas sobre una escala de 10 para cada una de las escalas de Situaciones de Violencia Escolar (presenciadas, vividas y realizadas) y sus factores del CEVEIP. El rango de puntuaciones transformadas oscila entre .35 (violencia indirecta realizada) y 3.68 (violencia verbal presenciada).

Tabla 64

Análisis descriptivos y puntuación transformada de escalas y factores del CEVEIP

CEVEIP	N	M	DS	Puntuación Transformada
(Fa1P). Violencia física presenciada	5	9.24	2.75	3.27
(Fa2P). Violencia verbal presenciada	3	6.32	2.19	3.68
(Fa1V). Violencia indirecta vivida	4	6.32	2.27	1.45
(Fa2V). Violencia directa vivida	5	8.22	2.77	2.15
(Fa3V). Violencia psicosocial vivida	2	2.81	1.28	1.35
(Fa1R). Violencia directa realizada	6	7.82	2.25	1.01
(Fa2R). Violencia indirecta realizada	2	2.21	.52	.35
Escala Situaciones de Violencia Presenciada	8	15.87	4.89	3.28
Escala Situaciones de Violencia Vivida	11	17.35	4.74	1.92
Escala Situaciones de Violencia Realizada	8	10.04	2.51	.85

7. FIABILIDAD DEL “CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN INFANTIL Y PRIMARIA” (CEVEIP)

Una vez explorada la estructura factorial del CEVEIP, se procedió a determinar los índices de fiabilidad de cada uno de los factores y de las tres escalas de Situaciones de Violencia Escolar evaluadas (Presenciada, Vivida y Realizada).

Las tablas 65, 66 y 67 presentan los coeficientes de fiabilidad, calculados a través del coeficiente alfa de Cronbach, de cada una de las escalas evaluadas de Situaciones de Violencia Escolar (presenciadas, vividas y realizadas) y de los factores que conforman cada una de estas escalas.

Tabla 65

Fiabilidad de la escala y factores de “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas”

Factores	Nº ítems	Alfa de Cronbach
(Fa1P). Violencia física presenciada	5	.761
(Fa2P). Violencia verbal presenciada	3	.662
Violencia Escolar Presenciada	8	.805

Tabla 66

Fiabilidad de la escala y factores de “Situaciones de Violencia Escolar Vividas”

Factores	Nº ítems	Alfa de Cronbach
(Fa1V). Violencia indirecta vivida	4	.551
(Fa2V). Violencia directa vivida	5	.664
(Fa3V). Violencia psicosocial vivida	2	.408
Violencia escolar vivida	11	.712

Tabla 67

Fiabilidad de la escala y factores de “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas”

Factores	Nº ítems	Alfa de Cronbach
(Fa1R). Violencia directa realizada	4	.802
(Fa2R). Violencia indirecta realizada	5	.210
Violencia escolar realizada	9	.793

Tal y como se puede observar, los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron adecuados para las puntuaciones de las escalas de las tres Situaciones de Violencia Escolar (presenciadas, vividas y realizadas), así como para los factores violencia física (presenciada) y en violencia directa (realizada).

En cuanto a los coeficientes de fiabilidad obtenidos en las escalas de las Situaciones de Violencia Escolar (presenciada, vivida o realizada), diferenciando las muestras por género y ciclo educativo (ver tabla 68), encontramos niveles satisfactorios en los índices de fiabilidad.

Tabla 68

Fiabilidad de las escalas de las Situaciones de Violencia Escolar, según género y ciclo educativo

	Situaciones presenciadas	Situaciones Vividas	Situaciones Realizadas
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach
Niño	.81	.71	.79
Niña	.79	.70	.78
Infantil (5 años)	.81	.75	.80
Primer ciclo Primaria	.75	.73	.76

8. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ESCALAS DEL CEVEIP CON LAS VARIABLES GÉNERO Y CICLO EDUCATIVO

Tras exponer los resultados obtenidos de las distintas escalas y factores del CEVEIP, pasamos a mostrar los datos derivados del análisis diferencial por género y ciclo educativo de los alumnos/as en las tres escalas de Situaciones de Violencia Escolar (presenciadas, vividas y realizadas) del CEVEIP y los factores resultantes de cada una de ellas. Las tablas 69, 70 y 71 recogen los datos obtenidos en el análisis descriptivo de cada una de las escalas de Situaciones de Violencia Escolar del CEVEIP y sus factores, por género y ciclo educativo de los alumnos/as.

En relación al género apenas encontramos funcionamiento diferencial en las escalas y factores de las Situaciones de Violencia Escolar; únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas en la escala “Situaciones de Violencia Realizadas” y el factor “Violencia directa realizada”, siendo los niños quienes obtienen mayores puntuaciones con respecto a las niñas.

Tabla 69

Puntuaciones medias y diferencias, según el género y ciclo educativo en la escala “Situaciones de Violencia Escolar Presenciadas” y sus factores

	Niño	Niña	<i>t</i>	Infantil	Primaria	<i>t</i>
	M±DS	M±DS		M±DS	M±DS	
Violencia física	9.27±2.75	9.18±2.77	.21	9.72±3.07	8.73±2.28	2.54*
Violencia verbal	6.25±2.22	6.44±2.15	-.60	6.98±1.99	5.64±2.19	4.44**
Violencia escolar Presenciada	15.68±4.84	16.13±4.97	-.62	17.41±5.07	14.25±4.12	4.77**

* $p < .05$; ** $p < .01$

En cuanto al ciclo educativo, en las Situaciones de Violencia Presenciada (tabla 69), encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto en la escala “Violencia Escolar Presenciada”, como en sus factores violencia física presenciada y violencia verbal presenciada. En todos los casos los alumnos/as de Educación Infantil presentan mayores niveles que los de Educación Primaria.

En relación a la variable ciclo educativo que cursan los alumnos/as se observa funcionamiento diferencial en la escala “Situaciones de Violencia Vividas” y en el factor “Violencia directa vivida”; en ambos casos son los alumnos/as de Educación Infantil quienes presentan mayores puntuaciones que los de Educación Primaria (tabla 69).

Tabla 70

Puntuaciones medias y diferencias, según el género y ciclo educativo en la escala “Situaciones de Violencia Escolar Vividas” y sus factores

	Varón	Mujer	<i>t</i>	Infantil	Primaria	<i>t</i>
	M±DS	M±DS		M±DS	M±DS	
Violencia indirecta	6.28±2.23	6.37±2.34	-.28	6.60±2.38	6.03±2.12	1.75
Violencia directa	8.46±3.02	7.86±2.33	1.5	8.74±3.13	7.67±2.21	2.75**
Violencia psicosocial	2.83±1.34	2.78±1.20	.27	2.68±1.12	2.95±1.42	-1.51
Violencia Escolar vivida	17.58±4.92	17.02±4.48	.80	18.02±5.24	16.66±4.07	2.02*

*p<.05; **p<.01

Con respecto al ciclo educativo en las Situaciones de Violencia Escolar Realizadas (tabla 70), encontramos diferencias estadísticamente significativas en la escala “Situaciones de Violencia Realizadas” y en el factor “Violencia directa realizada”; encontrando que son de nuevo los alumnos/as de Educación Infantil quienes obtienen puntuaciones más elevadas que los alumnos/as de Educación Primaria.

Tabla 71

Análisis diferencial entre género y ciclo educativo y la escala “Situaciones de Violencia Escolar Realizadas” y sus factores

	Niño	Niña	<i>t</i>	Infantil	Primaria	<i>t</i>
	M±DS	M±DS		M±DS	M±DS	
Violencia directa	8.12±2.34	7.39±2.05	2.29*	8.31±2.48	7.31±1.87	3.16*
Violencia indirecta	2.24±.52	2.17±.52	.84	2.21±.49	2.22±.54	-.14
Violencia Escolar Realizada	10.36±2.60	9.56±2.31	2.2*	10.52±2.67	9.53±2.23	2.78**

*p<.05; **p<.01

IV. DISCUSIÓN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En las líneas que siguen vamos a discutir los resultados obtenidos en nuestro estudio con aquellos resultados de los que se han informado en investigaciones precedentes sobre este tema de estudio.

En primer lugar y tras la revisión de la literatura científica, se puede comprobar que las agresiones en el ámbito escolar son situaciones conocidas y reconocidas por todos los alumnos/as quienes, como espectadores, las presencian casi a diario (Avilés y Monjas, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Cerezo, 2006b). Asimismo, esta revisión muestra que las conductas de violencia escolar forman parte de la vida diaria en los centros educativos, viéndose todos los escolares implicados en ellas como agresores, víctimas o espectadores (Salmavivalli et al., 1997; Olweus, 2001; Díaz-Aguado, 2006). Estas situaciones también se producen en edades tempranas tal y como ponen de manifiesto los estudios llevados a cabo por Cerezo, Calvo y Sánchez (2004), Craig, Pepler y Atlas (2000) y Wolke et al. (2001).

No obstante, los niveles de agresividad y violencia que los alumnos/as de educación infantil y primaria muestran, están muy lejos de ser motivo de alarma social (Cerezo, 1997; Defensor del Pueblo, 1999; Melero, 1993, Ortega, 1992, 1994 y 1997; Viera, Fernández y Quevedo, 1989; y Zabalza, 1999). Sin embargo, no por ello, debemos olvidar que este tipo de conductas se dan en nuestras aulas produciendo consecuencias negativas en el desarrollo intelectual, social y emocional del niño/a.

Nuestro estudio también evidencia esta realidad, nuestros datos muestran que el grado de violencia escolar (presenciada, vivida, realizada) es en estas edades bajo. Los datos referidos por los alumnos/as que han participado en esta investigación ponen de manifiesto la existencia de los diferentes tipos de violencia estudiados aunque cada uno de ellos presenta un nivel de presencia muy distinto. En este sentido los estudios revisados muestran importantes diferencias en el porcentaje de alumnos/as implicados según se trate de violencia física, verbal, psicosocial o de otros tipos de violencia (Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006; Elzo et al., 2001; Guifford-Smith y Brownell, 2003 y Smith, 2005).

Si comparamos la información proporcionada por los alumnos/as, tanto como víctimas como agresores, los datos apuntan a que la agresión física y verbal directa es el tipo de

violencia que de forma más usual sufren los escolares del último curso de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

En este sentido nuestro trabajo evidencia la existencia de escolares que viven en situación de víctimas, agresores y un mayor porcentaje de alumnos/as como observadores/as de la violencia escolar que se da en los centros escolares en estas edades. En nuestro estudio también se puede observar cómo se distribuyen las puntuaciones de las distintas situaciones de violencia escolar y se ha podido comprobar, como comentábamos con anterioridad, que estas situaciones se dan pero a niveles bajos. Sin embargo, tal y como indica Piñero-Ruiz (2010) no podemos olvidar que a pesar de que los niveles de violencia sean bajos en estas edades, no deja de ser importante, ya que la gran mayoría de los alumnos/as ha llegado a ejercer algún tipo de violencia en alguna ocasión (Avilés y Monjas, 2005).

Los alumnos/as que han conocido o presenciado situaciones de violencia a sus compañeros, no participando en ellas, presentan los porcentajes más elevados. Predominan las agresiones físicas directas e impulsivas que se realizan fuera del aula (pegar, el insulto o empujar y fastidiar en las filas), siendo las conductas agresivas indirectas y directas dentro del aula (estropear trabajos, pegar, quitar o esconder cosas, molestar o no dejar trabajar) de menor calado entre los alumnos/as de estas edades.

En relación a lo anteriormente comentado y comparando nuestros datos con otros estudios nacionales (Defensor del Pueblo, 1999, 2006; Díaz-Aguado et al., 2004; Caruana et al., 2005-2007; Serrano e Iborra, 2005) e internacionales (Craig y Harel, 2004; Smith y Shu, 2000) con alumnos/as pre-adolescentes y adolescentes, la incidencia de casos de los distintos tipos de violencia escolar evaluados es relativamente moderada, dándose más las agresiones físicas y verbales directas, mientras que en los estudios revisados con alumnos/as de los últimos cursos de secundaria las formas más comunes de violencia son las agresiones verbales y la exclusión social.

Por otro lado, estudios llevados a cabo con alumnos/as de preescolar (Alsaker, 1993; Bjorkqvist et al., 1992; Crick y Grotpeter, 1995; Galen y Underwood, 1997; Monks et al., 2005; Ortega y Monks, 2005; Collet y Escudé, 2006) indican que los niños/as pequeños son

más proclives a las formas agresivas cara a cara, dándose muy poco entre ellos/as las formas de agresión social indirectas.

Encontramos también que las situaciones de violencia escolar indirectas observadas por los alumno/as, es decir, “estropear trabajos”, “molestar o no dejar hacer el trabajo” o “quitar o esconder cosas”, son las de menor presencia, junto con “insultar en clase” y “pegar en clase”. Estos porcentajes, aunque marcadamente menores a las formas directas, y que disminuyen en tanto aumenta la frecuencia, son destacables para determinar los tipos de violencia escolar que se dan en mayor medida en los grupos de alumnos/as de escolarización temprana. Estos datos van en consonancia con los obtenidos por Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992), Crick y Grotpeter (1995); Galen y Underwood (19997) y Monks (2003), quienes encontraron que los niños/as pequeños utilizaban en mayor medida las formas de violencia agresiva directa (verbal, físico y social), mientras que casi no se daba entre ellos las formas indirectas de violencia (maltrato a través de otro, expansión de falsos rumores, etc.).

Desde la *perspectiva de las víctimas*, al igual que desde la perspectiva del observador/a, aunque con porcentajes inferiores, las situaciones más frecuentes de victimización que los alumnos/as manifiestan haber sufrido al menos alguna vez, hacen referencia a violencia directa física y verbal: “insultar en el recreo”, “empujar y fastidiar en las filas” o “pegar en el recreo”, siendo los entornos exteriores al aula donde los escolares llevan a cabo un mayor número de agresiones. Si se aumenta la frecuencia de los hechos y se atiende únicamente al porcentaje de ocurrencia “muchas veces” y “siempre” se mantiene la tendencia de disminución de situaciones de violencia escolar, destacándose entre ellas “me empujan y fastidian en las filas”, “me molestan o no me dejan hacer el trabajo” y “me han insultado en el recreo”, siendo prácticamente dos de cada diez escolares víctimas de estas manifestaciones de violencia. Estos datos concuerdan con otros estudios realizados con alumnos/as de edades más avanzadas (Caruana et al., 2005-2007; Fernández-Baena, 2011 y Piñero-Ruiz, 2010) donde se muestra que en el ámbito escolar los alumnos/as refieren niveles bajos de violencia, aunque la mayoría revelan que los ha sufrido en alguna ocasión.

En nuestro estudio hemos encontrado manifestaciones de violencia y victimización similares a las encontradas en otros estudios nacionales e internacionales realizados sobre este

tema de estudio (Monks, 2000; Monks, Ortega y Monks, 2005; Smith y Swettenham, 2003). No obstante, en estas edades hay que tener en cuenta las siguientes variables: que los niños/as más pequeños tienen mayores dificultades de autocontrol de la conducta agresiva, no han desarrollado suficientemente las habilidades sociales para emplear la violencia psicosocial y que los juegos y situaciones que acontecen entre niños de menor edad suelen ser más físicos y de contacto que en otras edades (Salmivalli, 2010).

En este sentido, cabe destacar que en estas edades son más frecuentes las manifestaciones de violencia física, desarrollándose otro tipo de comportamientos más encubiertos e indirectos conforme va aumentando la edad, tal y como se ha podido demostrar en distintos estudios realizados con escolares de cursos más avanzados (Caurcel, 2009; Defensor del Pueblo, 2006 y Serrano e Iborra, 2005).

Desde la *perspectiva de los agresores/as*, los porcentajes de violencia de las distintas situaciones evaluadas han resultado ser inferiores con respecto a los de las víctimas u observadores/as. Los alumnos/as que se señalan como autores de conductas agresivas, indican principalmente haber realizado situaciones de violencia directa (física y verbal) fuera del aula, datos que coinciden con la perspectiva de los observadores y las víctimas.

Se evidencia así, que las agresiones indirectas, entre las que se encuentra el rechazo y el aislamiento en actividades y juegos, aunque comienzan a protagonizarse en edades tempranas, no es hasta el último ciclo de educación primaria y secundaria donde adquieren mayor relevancia, así se evidencia que el factor social es un claro protector (Díaz- Aguado, 2005; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Cerezo, 2006; Perren y Alsaker, 2006; De la Torre et al., 2007).

La presencia de agresiones que los alumnos/as declaran haber visto o contemplado es superior al número de agresiones que declaran haber recibido o haber protagonizado como agresores/as. Las agresiones son informadas en mayor medida por las víctimas que por los agresores/as.

En cuanto a los lugares en los que se ejercen conductas de violencia escolar entre los alumnos/as, el recreo aparece como la zona de mayor riesgo. Si analizamos los porcentajes de

las principales situaciones que los alumnos/as de nuestro trabajo de investigación han presenciado, sufrido o realizado al menos alguna vez, se aprecia que es fuera del contexto aula donde se han llevado a cabo en mayor medida estas acciones. Los resultados obtenidos en nuestro estudio van en consonancia con los estudios llevados a cabo sobre este tema, siendo el recreo y la clase los dos lugares de mayor riesgo en los que se producen este tipo de situaciones (Almeida, 1999; Avilés, 2003; Caruana et al., 2005-2007; Fonzi et al., 1999; Mellor, 1990; Mora-Merchán, 2001; Olweus, 1993b, 1998, 2006; Piñuel y Oñate, 2005; Pareja, 2002; Serrano e Iborra, 2005; Vieira et al. 1998). No obstante, el recreo es el lugar escogido con mayor frecuencia por los alumnos/as como escenario de situaciones de violencia escolar (Carney y Merrell, 2001; Wolke et al., 2001; Guilford-Smith y Brownell, 2003; Oñate y Piñuel, 2005; Cerezo, 2006).

Es interesante señalar que estos datos contrastan con los obtenidos por el Informe del Defensor del Pueblo (1999, 2006) en el que se recoge que, en la etapa de Educación Secundaria, el contexto principal donde se produce la conducta agresiva es el aula. Estos resultados son importantes desde el punto de vista de las pautas organizativas de las diferentes etapas del desarrollo, ya que es en las primeras etapas de escolarización (infantil y primaria) cuando hay un profesor presente en las aulas en todo momento, siendo el recreo donde menor vigilancia existe; mientras que en secundaria existen varios profesores, que cambian de aula varias veces al día, o incluso los alumnos/as tienen cambios de aula, pudiendo dar lugar a motivos de conflictos. Este hecho puede ser el motivo del incremento del número de situaciones de violencia escolar en el contexto del aula en secundaria. Cuando se da, o existe, vigilancia personal se reduce la aparición de violencia. Si no hay supervisión, aumenta la probabilidad de aparición.

En cuanto a conocer a quién se solicita ayuda por parte de los estudiantes, cuando se presencia o se vive situaciones de violencia escolar, la investigación internacional indica que los/as alumnos/as principalmente informan a los padres (Baldry y Farrington, 2005; Menesini et al., 2003) y piden ayuda a otros compañeros/as (Rigby, 2002 y Salmivalli et al., 2005).

A nivel nacional, los estudios del Defensor del Pueblo (1999, 2006) con adolescentes concluyen que la víctima en caso de agresión suele recurrir a amigos/as, familiares y a

profesores, encontrándose en el estudio realizado en el año 2006 que la proporción de estudiantes que reciben ayuda de algún profesor ha aumentado con respecto al estudio llevado a cabo por el Defensor del Pueblo en 1999, disminuyendo el porcentaje de alumnos/as que “no se lo cuentan a nadie”. En el estudio llevado a cabo por Díaz-Aguado (2004) se encontró que los alumnos/as señalaron recurrir principalmente a “los amigos” frente a la violencia. En segundo lugar recurren a los padres, y posteriormente “al resto de compañeros”, dejando en los últimos lugares a “profesores” y “tutores y orientadores”.

Los resultados de nuestro estudio nos indican un elevado porcentaje de alumnos/as que acuden a los adultos cuando tienen problemas, siendo los escolares de infantil quienes tienden a comunicarlo más al profesor que a las familias, actuando de la misma manera cuando ven que alguien puede tener un problema de convivencia en el centro. Mientras que en los cursos superiores, tal y como indica la literatura científica, los alumnos/s acuden más a la familia que a los profesores cuando tienen problemas de convivencia en los centros escolares.

Esto deriva en la necesidad de mejorar la relación que los alumnos/as establecen con el profesorado, con el fin de incrementar que los escolares les pidan ayuda cuando sufren alguna situación de violencia escolar o conocen a compañeros/as que lo sufren, máxime teniendo en cuenta que los profesores son los adultos más cercanos y de fácil acceso en el centro escolar.

En relación al género del alumnado, numerosos estudios confirman que es un factor de riesgo de la violencia escolar, siendo éste un fenómeno preferentemente masculino (Olweus, 1991; Solberg y Olweus, 2003; Pellegrini et al., 1999; Espelage et al., 2003 y Baldry y Farrington, 2005). No obstante, existe cierta polémica sobre este aspecto y autores como Carney y Merrell (2001), Ortega y Monks (2005) y Ortega (2008) afirman que esta tendencia está cambiando en la actualidad.

En este sentido, tradicionalmente, se han encontrado diferencias en el tipo de violencia según el género del agresor; la agresión indirecta y social se asocia más a las chicas, y la agresión directa y abierta a los chicos (Lagerspetz et al., 1982; Andreu et al., 2009).

Otros autores como Ortega y Monks (2005) en un estudio realizado con alumnos/as de preescolar hallaron que las formas de agresión más prototípicas de los niños son la física y verbal directa, mientras que las niñas, cuando son agresivas con sus iguales, lo hacen atacando de forma directa y muy escasamente con fórmulas indirectas. Estos datos coinciden con los estudios de Crick et al. (1999) y Monks y Smith (2000).

En nuestro estudio, con respecto a las situaciones de violencia vividas por los escolares, la víctima es preferentemente masculina a excepción de las modalidades de “empujar o fastidiar en las filas”, “molestar o no dejar hacer el trabajo”, “tener que jugar solo en el recreo” y “estropear los trabajos” encontrando únicamente en esta última diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas.

En cuanto a la figura del agresor, se sigue en la misma línea que en las situaciones de victimización con respecto a la violencia directa, es decir, existe cierta tendencia por parte de los chicos a realizar en mayor medida determinadas actuaciones de violencia. Algo que se ve corroborado además por la poca frecuencia de agresoras en algunas modalidades de maltrato. No obstante, al igual que ocurre en el caso de las víctimas, también hay excepciones, como en la modalidad de violencia indirecta “no he dejado jugar conmigo”, conducta llevada a cabo más por agresoras.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, en el análisis relacional han aparecido diferencias estadísticamente significativas en “pegar en clase y recreo”, “empujar para fastidiar en las filas” y “molestar o no dejar trabajar a algún compañero”, situaciones todas ellas llevadas a cabo en mayor medida por los chicos. Estos datos concuerdan con los hallados en estudios anteriores donde la frecuencia de situaciones de violencia escolar física o de amenazas es mayor en chicos que en chicas (Cerezo y Ato, 2010; Espelage et al., 2003; Solberg y Olweus, 2003), aunque en nuestro estudio no se dan elevadas diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas (Crick et al., 1999 y Craig et al., 2000), al existir un grupo de niñas que se han visto implicadas en este tipo de situaciones de violencia escolar, no siendo tan evidentes estas diferencias de género.

En relación al ciclo educativo, se observa como las diferentes manifestaciones de violencia escolar se han identificado en las dos etapas educativas (infantil y primaria). Los

alumnos/as del último curso de educación infantil son quienes manifiestan haber presenciado, tanto las modalidades verbales como físicas de violencia, encontrando diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, a excepción de la situación “quitar o esconder las cosas”, que lo indican los escolares de Educación Primaria en mayor medida.

Al observar las situaciones vividas, encontramos que aunque la mayoría de ellas las indican en mayor proporción los alumnos/as del primer ciclo de Educación Infantil, aparecen diferencias estadísticamente significativas en “insultar y pegar en clase”. No se puede afirmar lo mismo de la violencia psicosocial vivida, siendo los alumnos/as de primaria quienes manifiestan haberla sufrido con mayor frecuencia.

En el análisis de las situaciones de violencia realizadas, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las agresiones directas (“insultar en clase y recreo” y “pegar en clase y recreo”) siendo los alumnos/as de infantil quienes más indican haber realizado este tipo de conductas de violencia. Por otro lado, los alumnos/as de Educación Primaria indican haber “quitado o escondido cosas”, “molestar sin dejar trabajar” y “si quieren conseguir algo les pide algo”, en mayor medida que los alumnos/as de Educación Infantil; encontrando en las dos últimas situaciones diferencias estadísticamente significativas.

Björkqvist et al. (1992b) explicaba este incremento en el maltrato directo entre niños pequeños por la carencia de habilidades sociales de éstos, lo cuál da lugar a mostrar comportamientos agresivos, predominantemente físicos. Una vez que estas habilidades sociales se desarrollan, los niños muestran estilos más sofisticados de agresión como las amenazas, la exclusión social, etc.

Para conseguir una adecuada evaluación del fenómeno de la violencia escolar es fundamental disponer de instrumentos con garantías métricas de calidad. Por este motivo uno de los objetivos de este estudio era disponer de un instrumento de evaluación de la violencia escolar que nos permitiera evaluar este problema en edades tempranas con propiedades psicométricas adecuadas. Entendemos que para comprender la violencia escolar que se da en las escuelas en los primeros años de escolarización, así como para desarrollar soluciones eficaces, es fundamental disponer de este tipo de instrumentos que además cuenten con una

amplia aceptación, fácil manejo y poco tiempo de aplicación y que nos permitan hacer tanto análisis adecuados de las situaciones, como elaborar programas eficaces de intervención dirigidos a la prevención de este problema.

El Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP) presenta propiedades psicométricas adecuadas. Este instrumento ha demostrado tener una elevada consistencia interna en las tres escalas de las situaciones de violencia escolar evaluadas (observada, vivida y realizada). Resultados similares han sido informados en el estudio llevado a cabo por Díaz Aguado et al. (2004) con adolescentes aplicando el Cuestionario de Evaluación de Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO), así como en el estudio posterior llevado a cabo por Fernández-Baena et al. (2010) utilizando el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) dirigido a población adolescente. Este último instrumento presenta una estructura factorial estable de dos factores: experiencia personal de sufrir violencia y violencia observada en el centro.

Con respecto al análisis de las dimensiones del CEVEIP se observa cómo cada una de las escalas evaluadas se explican como un único factor (presenciadas, vividas u observadas). No obstante, encontramos que con rotación varimax aparecen dos factores tanto en las situaciones presenciadas (violencia física y violencia verbal), como en las situaciones realizadas (violencia directa e indirecta), mientras que en las situaciones vividas se identifican tres factores (violencia directa, indirecta y psicosocial).

Respecto a los datos obtenidos sobre el clima escolar en Educación Infantil y Primaria percibidos por el profesorado participante en nuestro estudio, más de un 90% indica que son tan importantes los problemas de convivencia en el centro como los que tienen que ver con los del rendimiento académico. Además consideran que para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro es necesario implicar a las familias y manifiestan que las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.

Si analizamos las diversas causas a las que atribuyen los docentes la agresividad, encontramos que los profesores/as señalan que hay más de una causa atribuida a las conductas

agresivas de los alumnos/as; indican a la sociedad en primer lugar como la causa de los problemas de convivencia, y en segundo lugar, con un elevado porcentaje, a la familia como la causa de los problemas de convivencia en el centro. Estos datos concuerdan con las investigaciones realizadas anteriormente sobre este tema (Underwood et al., 2008) las cuales han concluido que una de las fuentes principales de adquisición de comportamiento agresivo y violento en los niños/as es la familia. Por último, comentar que poco más de un tercio de los profesores/as señala que la relación que se vive en el centro es una de las principales causas de los problemas de convivencia.

La visión de las causas del maltrato derivada de las respuestas del profesorado no parece ser la idónea para que los centros tomen las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema, ya que pone de manifiesto una imagen de su origen centrada en los problemas sociales y familiares fundamentalmente, dando menor importancia al papel de la escuela en el origen y resolución de este tipo de conflictos. Además esta situación hace pensar que es difícil que las autoridades educativas estén tomando las medidas adecuadas para enfrentarse a este problema. A partir de estos datos, el primer paso necesario a la hora de diseñar los programas de intervención sería concienciar de que hay muchas variables implicadas en el fenómeno de la violencia escolar que dependen del propio centro, sin que por ello se niegue la importancia de los otros factores, y otro aspecto importante es la necesidad de una formación específica sobre este problema para poder realizar actuaciones de prevención, detección e intervención.

En cuanto a los resultados obtenidos en los estudios realizados sobre la opinión, percepción y participación de la familia en el clima escolar del centro, cabe destacar que la participación de las familias se asocia a menores niveles de hostilidad (Martínez, 2006), poniendo de manifiesto la importancia de la familia como factor de protección ante este tipo de problemas. La mayoría de estudios llevados a cabo sobre este tema concluyen que la interacción y la comunicación entre la familia y la escuela constituye la base para la prevención, o en su caso, la erradicación de las conductas violentas o agresivas en el aula (O'Moore, 2000). De hecho, casi la práctica totalidad de los programas de intervención o prevención de la violencia escolar contemplan la intervención con la familia (Smith et al., 2004).

En nuestro estudio, los resultados obtenidos sobre la Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria utilizando el (ECEIP-F) nos indican que más del 90% de los familiares participantes en nuestro estudio manifiesta estar dispuesto a participar con el centro para ayudar al profesorado a resolver los posibles problemas de convivencia que puedan surgir, tener confianza en sus hijos/as, considerar los problemas de convivencia escolar tan importantes como los que tienen que ver con el rendimiento académico y estar satisfechos con el trato del profesorado del centro.

También es importante destacar que un 24.3% de los padres entrevistados considera que en el colegio existen problemas de convivencia, sin diferencias estadísticamente significativas en función del género, edad, o ciclo educativo de los hijos/as.

Con respecto al género de los familiares, ha aparecido una única diferencia estadísticamente significativa en el análisis diferencial realizado, siendo las madres quienes señalan estar más satisfechas del trato con el profesorado frente a los padres. Por otro lado, hemos encontrado relación estadísticamente significativa en la afirmación “en el colegio existen problemas de convivencia”, siendo las madres quienes lo indican en mayor medida frente a los padres.

En relación a la edad, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ni en el análisis relacional ni en el diferencial.

Respecto al ciclo educativo que cursan los hijos/as, son los padres de los alumnos/as de Infantil quienes manifiestan tener más confianza con los profesores del centro frente a los padres de Educación Primaria.

Según la opinión de los padres, las principales fuentes de problemática de convivencia en el centro escolar tienen su origen en la familia, en primer lugar, y en la sociedad en segundo lugar. Estos resultados van en la línea de los estudios llevados a cabo sobre este tema, en los que se resalta el importante papel que desempeñan los padres, y por extensión, la unidad familiar en la violencia escolar (Gázquez et al., 2007). Respecto a la sociedad no hay que olvidar el hecho de que los programas televisivos pueden llegar a favorecer problemas de violencia. Respecto a este punto, las investigaciones afirman que la exposición a

la violencia de los medios de comunicación es una causa potencial de la agresión humana (Baron y Bryne, 2005). La alta exposición a escenas violentas genera que los niños/as se habitúen a ellas, por lo que hay más tolerancia a observar programas cada vez más violentos.

Todo lo expuesto con anterioridad pone de manifiesto la importancia de trabajar de forma conjunta profesorado y familia como única vía para poder prevenir y erradicar los problemas de convivencia que se dan en los centros educativos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



V. CONCLUSIONES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A lo largo de toda la investigación, se observa que un número elevado de alumnos/as llega a participar con papeles diferentes en la dinámica y trayectoria de la violencia que se da en el centro escolar. Nuestros resultados aportan luz respecto al tipo de violencia escolar que se da en estas edades en el centro escolar, los cuáles hemos comprobado que son de perfil bajo o moderado. Este tipo de violencia escolar está presente en todos los niveles educativos evaluados en nuestro estudio.

Partiendo del objetivo general planteado, esta investigación nos ha permitido identificar las formas de violencia escolar en los primeros años de escolarización, concretamente al final de la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. En relación con este planteamiento general de investigación, a continuación presentamos las conclusiones respecto a los objetivos específicos planteados en nuestro estudio, tanto para el alumnado, como para el profesorado y familiares.

Alumnado

1. Conocer y analizar las formas de comportamientos de violencia escolar en la última etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Para dar respuesta a este objetivo planteamos los siguientes objetivos específicos:

1.1. Adaptar un instrumento de evaluación que explore situaciones de violencia escolar en estos grupos de edad.

Este estudio nos ha permitido disponer de un instrumento con garantías métricas de calidad para poder evaluar la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria. Este instrumento denominado CEVEIP permite conocer de forma poco costosa en tiempo, esfuerzo y recursos, el alcance de las manifestaciones de violencia escolar en edades tempranas de escolarización.

- 1.2. Analizar la frecuencia y contexto en los que se producen las situaciones de violencia escolar.

A través del CEVEIP, los resultados de la presente investigación nos indican que en los centros escolares participantes en nuestro estudio se dan las distintas manifestaciones de violencia evaluadas, con una intensidad baja. El componente de mayor varianza que aparece en las escalas de situaciones de violencia escolar son las situaciones presenciadas, seguido de las situaciones vividas y en último lugar y con una baja frecuencia, las situaciones realizadas.

Con respecto a los aspectos contextuales, el recreo, es el lugar donde se producen con mayor frecuencia las distintas manifestaciones de violencia escolar, poniéndonos en alerta de que este espacio no está siendo un lugar del todo educativo, lúdico y de convivencia para los niños/as y que es necesario una mayor supervisión del personal del centro.

- 1.3. Analizar las manifestaciones de violencia escolar según el rol del alumno/a: espectador/a, víctima y agresor/a.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que, dentro de la baja intensidad de la violencia escolar que se da en estas edades, son las situaciones presenciadas físicas y verbales las que más predominan en los centros escolares en estos grupos de edad. Seguido de las situaciones de violencia directa vividas. Encontramos muy baja presencia en las situaciones de violencia vividas indirectas y psicosocial y de las directas realizadas, no encontrando apenas presencia de situaciones indirectas realizadas.

Podemos concluir que las manifestaciones de violencia escolar están presentes en los centros educativos, dándose desde las tres perspectivas analizadas. A pesar de ello, los alumnos/as tienen una percepción errónea de la frecuencia de las mismas, ya que refieren en mayor medida las distintas situaciones que presencian como actos violentos, frente a cuando las viven o realizan.

- 1.4. Conocer la figura referencial a la que se solicita ayuda cuando se dan situaciones de violencia escolar.

Los resultados nos permiten concluir que son los/as alumnos/as de Educación Infantil quienes tienden a comunicar más al profesorado que a las familias, tanto si perciben tener un problema de convivencia escolar como si ven que lo puede tener algún compañero/a.

Consideramos de especial interés destacar que aunque encontramos un bajo porcentaje de alumnos/as que no acuden a nadie cuando manifiestan tener un problema o cuando ven que alguien puede tenerlo; es en estos casos cuando los niños/as son más susceptibles de ser víctimas en un futuro, por lo que se aconseja intervenir en estos casos.

- 1.5. Analizar el patrón de situaciones de violencia escolar en tres ámbitos: presenciado, vivido y realizado, y estudiar su comportamiento por género y ciclo educativo.

Tras analizar los resultados de los alumnos/as en función de la variable género y ciclo educativo, podemos concluir que tanto los niños como las niñas refieren manifestaciones de violencia escolar por igual, únicamente encontramos una única diferencia estadísticamente significativa en el análisis diferencial, siendo los niños quienes señalan en mayor medida las situaciones de violencia directa realizada con respecto a las niñas. Por otro lado, son los alumnos/as de Educación Infantil quienes más se ven involucrados en las distintas modalidades de violencia escolar, sobre todo con las situaciones de violencia directas; probablemente estos resultados destacan que en los niveles educativos objeto de estudio (Educación Infantil y Primaria), los niños/as utilizan formas de comportamiento más directas, irreflexivas y menos premeditadas.

- 1.6. Explorar el patrón factorial de las diversas manifestaciones de violencia escolar.

La investigación realizada ha mostrado una buena viabilidad, fiabilidad y validez del instrumento CEVEIP. Este instrumento cuenta con una elevada consistencia interna en las tres escalas que conforman el mismo y las cuáles evalúan situaciones de violencia escolar (observada, vivida y realizada). Con respecto al análisis factorial realizado se han identificado

dos factores en la escala de situaciones de violencia presenciadas (violencia física y violencia verbal) y en la escala de situaciones de violencia realizadas (violencia directa e indirecta), y tres factores en la escala de situaciones de violencia vividas (violencia directa, indirecta y psicosocial).

1.7. Encontrar el perfil de la violencia escolar en estas edades en los centros educativos.

A través de las puntuaciones transformadas de las escalas de la violencia escolar (presenciadas, vividas o realizadas) podemos concluir que el perfil de violencia escolar en edades tempranas de escolarización es bajo.

Dentro del perfil de violencia escolar bajo que encontramos, la presencia de agresiones que los alumnos/as declaran haber presenciado es superior a aquellas que dicen haber sufrido, y en menor medida realizado. La mayoría de los alumnos/as ejercen niveles bajos de violencia, pero gran parte de ellos/as manifiestan haberla empleado en alguna ocasión, lo que nos indica que la violencia puede llegar a ser una forma de resolución de conflictos.

Profesorado y Padres

2. Conocer y analizar la opinión, percepción y participación del profesorado y familiares respecto a las situaciones de violencia escolar en edad temprana. Para dar respuesta a este objetivo planteamos los siguientes objetivos específicos:

2.1. Explorar las percepciones, actitudes y creencias de los profesores/as y familiares sobre la violencia escolar al final de la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Para la consecución de este objetivo decidimos adaptar un instrumento que nos permitiera evaluar el clima escolar del centro, denominado Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria” (ECEIP). Este instrumento dispone de una versión para el Profesorado (ECEIP-P) y otra para los Familiares (ECEIP-F).

Tras el análisis de los resultados, consideramos necesario dirigir la intervención hacia los adultos del contexto escolar, concienciándoles, informándoles y formándoles sobre el fenómeno de la violencia escolar, ya que la detección de estas situaciones es fundamental, sobre todo, para los niños/as que están siendo víctimas de las mismas, ya que en ocasiones los adultos pueden estar poco informados de estas situaciones de violencia, no son capaces de detectarlas, o bien piensan que los niños/as deben aprender a resolver sus propios conflictos sin necesidad de recurrir a los adultos.

- 2.2. Analizar el patrón relacional de las percepciones, actitudes y creencias de los profesores y padres acerca de la violencia escolar, según las siguientes variables de interés: género, edad, experiencia profesional del profesorado y ciclo educativo de los alumnos/as.

Encontramos que tanto docentes como familiares consideran tan importante los problemas de convivencia en los centros como los que tienen que ver con el rendimiento académico; aunque son los padres de educación infantil quienes manifiestan tener más confianza en los profesores del centro, al igual que son quienes presentan una mayor predisposición en participar en programas de prevención en el centro escolar. Podemos así concluir, que quizás es en los primeros años de escolaridad de los niños/as cuando padres y madres se encuentran más implicados en las distintas actividades y dinámica del centro escolar, pudiendo aminorar dicha participación a medida que van transcurriendo los cursos académicos.

- 2.3. Explorar la opinión de los profesores y familiares sobre el origen de la violencia escolar en estas edades.

Tanto el profesorado como los padres consideran que hay más de una causa atribuida a la violencia escolar, y ponen de manifiesto que los problemas se derivan en mayor proporción de la sociedad y por el clima que se viva en la familia, dando menor importancia al clima que se pueda vivir en el centro escolar.

Las causas de la violencia son múltiples, así como sus responsabilidades. Por ello, apostamos por una intervención dirigida a sensibilizar, informar y capacitar tanto al profesorado como a familiares, para que desde ambos contextos se generen actitudes de rechazo hacia la violencia escolar y se favorezca su detección temprana.

2.4. Conocer el grado de implicación del profesorado y los padres en la prevención de la violencia escolar y en la gestión de la convivencia en el centro.

Se hace evidente la interrelación entre el contexto familiar y el escolar, observándose una continuidad en la percepción de ambos contextos que nos ayudan a comprender mejor la complejidad de este fenómeno. Entendemos así la dinámica de la violencia escolar como un tipo de relación social en el que el entorno juega un papel fundamental. Nuestro estudio pone de manifiesto que se hace necesaria una intervención multidimensional que haga partícipes de la misma a todos los integrantes de la comunidad educativa. Es por ello que centro, familia y sociedad en general deben participar conjuntamente en la intervención.

Creemos que es fundamental para la intervención adoptar un enfoque positivo y preventivo dirigido a mejorar la calidad de las relaciones entre todos los integrantes del contexto escolar y familiar.

Para finalizar, podemos concluir que el conflicto forma parte de la vida cotidiana y afecta a todos los ámbitos y se debería abordar como algo natural inherente a todo tipo de personas, por lo que consideramos necesario y positivo en el desarrollo de los niños/as que se den niveles de violencia escolar bajos o moderados. Dependerá de la forma en cómo se resuelvan y afronten los conflictos el que éstos puedan resultar negativos o convertirse en una oportunidad para incrementar el aprendizaje del niño/a.

Los niños/as pequeños que manifiestan ser maltratados por sus compañeros o comunican ejercer maltrato sobre ellos, pueden estar refiriéndose más a episodios agresivos como consecuencia de vivir un conflicto, que a verdaderas situaciones de maltrato. Sólo en aquellas situaciones en las que los niños/as manifiestan ejercitar o padecer comportamientos violentos, es conveniente intervenir para tratar de erradicar y disminuir la violencia con el fin

de detener estas conductas a tiempo y no dar paso en cursos superiores a procesos intimidatorios más graves.

No obstante, la aparición de la agresividad en estas edades se puede aprovechar para formar de manera integral al alumnado a resolver conflictos y como oportunidades de aprendizaje constructivo.

En la prevención de la violencia escolar es fundamental la colaboración entre las familias, profesorado y el alumnado para encontrar soluciones conjuntas a los conflictos o problemas de convivencia escolar, y evitar que los problemas de los niño/as se cronifiquen con el paso del tiempo, provocando problemas emocionales, en sus relaciones con los iguales o de rendimiento académico, entre otros.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

VI. LIMITACIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Concluir este trabajo requiere realizar una autocrítica, tanto de las fortalezas como de las debilidades o limitaciones del mismo.

Este estudio nació de la necesidad de conocer la situación actual de la que se parte en relación a la violencia escolar, con el fin de poder actuar sobre ella a través de la prevención en edades tempranas.

Como se ha señalado en el transcurso de este trabajo, las investigaciones desarrolladas en España y concretamente en la Comunidad Valenciana, se han centrado principalmente en la prevención secundaria y terciaria en ciclos educativos superiores (tercer ciclo de primaria y secundaria, fundamentalmente), por lo que la presente investigación ha atendido a las necesidades en un contexto distinto: la escolarización temprana.

Como aportación debemos resaltar que este estudio es el primer trabajo de investigación acerca de la violencia escolar, llevado a cabo en la población de Elda (Alicante) con alumnado de Educación Infantil (5 años) y primer ciclo de Educación Primaria. Los resultados obtenidos en esta muestra de interés no se pueden generalizar rigurosamente a la población escolar de esas edades.

A raíz de lo expuesto, y a pesar de contar con un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas y conceptualmente robusto que evalúa la violencia escolar en las primeras etapas de escolarización, no podemos obviar una serie de limitaciones inherentes al instrumento y a la propia investigación. Así, el CEVEIP se ha adaptado a partir de esta muestra y se precisa de otras muestras para poder asegurarse su validez factorial y demás garantías métricas de calidad. De la misma manera, y tras haber analizado la dimensionalidad del cuestionario, en futuras investigaciones nos planteamos analizar si el ajuste de los modelos es el mismo o diferente en función de otras variables de interés, como el contexto del centro escolar (rural-urbano, público-concertado), variables sociodemográficas, nivel socioeconómico, características del aula y características familiares, entre otras.

El diseño de la investigación limita los resultados obtenidos a un momento específico y sería de interés para el futuro realizar un seguimiento de estos resultados.

En esta línea, nuestra investigación también refleja la necesidad de seguir investigando el fenómeno de la violencia escolar en edades tempranas partiendo de situaciones concretas. Todo ello, deja abierta la puerta a un campo de investigación en la práctica dirigida a abordar los diferentes aspectos que rodean a este fenómeno desde la situación real del grupo, del aula y del centro, que contribuyan a elaborar programas de prevención e intervención centrados en la realidad de cada centro.

Quisiéramos finalizar este apartado haciendo una reflexión relacionada con la percepción que se tiene en los centros educativos sobre que en muchas ocasiones las conclusiones que se obtienen en las investigaciones que se realizan sobre este campo de estudio no se utilizan posteriormente de forma operativa en el contexto del que se extrajeron los datos.

A partir de este trabajo, y tal como se ha comentado anteriormente, se ha creado un equipo mixto de investigación formado por profesorado con experiencia en investigación en este campo de estudio y profesionales (orientadores, profesorado, psicopedagogos/as) que desempeñan su labor en los centros educativos en los que se ha llevado a cabo esta investigación. Éstos últimos han aportado su experiencia diaria en las aulas y conocimiento práctico sobre la realidad que se está investigando, al mismo tiempo que se ha utilizado éste equipo para formar grupos de formación profesional sobre esta problemática.

A partir de la presente investigación, nos planteamos llevar a cabo nuevas líneas de investigación, con la finalidad de ir más allá de analizar la presencia del problema de la violencia escolar en edades tempranas. El siguiente paso ha de ser la elaboración de un programa de intervención. Para ello se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura científica sobre los distintos programas de prevención e intervención sobre la violencia escolar a nivel nacional e internacional. Es importante resaltar que la mayoría de los expertos en el tema afirman que la competencia social y la educación emocional son factores de protección muy relevantes ante los problemas de conducta o violencia escolar, por lo que

hay que tenerlos muy en cuenta a la hora de diseñar medidas socioeducativas destinadas a la prevención de este comportamiento problemático.

Consideramos que es importante trabajar con los alumnos/as las formas inadecuadas de resolver problemas, por lo que consideramos que si partimos de los conflictos naturales que se dan en el ámbito escolar, y trabajamos con nuestros niños/as cómo resolverlos de la forma más creativa y eficaz posible, proporcionándoles diferentes alternativas de resolución de problemas, estaremos enseñando a los alumnos/as que el conflicto tratado de manera constructiva es necesario para el desarrollo integral del ser humano, sin llegar a derivar el mismo en un problema de violencia escolar.

A partir de la presente investigación, nos planteamos con nuevos estudios intervenir sobre este tipo de manifestaciones de violencia, a través de un programa de carácter preventivo y de detección temprana. Con esta motivación, el CEFIRE de Elda está trabajando en la actualidad en el proyecto “Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia”. Este programa pretende abordar el fenómeno de la violencia en los primeros años de escolarización haciendo partícipes en la gestión del mismo a todos los agentes implicados en la educación: alumnos/as, profesorado, familiares, monitores y personal no docente del centro.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Abramovay, M. (2005) Victimización en las escuelas: ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864.
- Abrapia (2002) *Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. <http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>
- Almeida, A.M. (1999). Portugal. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 174-187). London: Routledge.
- Alsaker, F. (1993). Bully/victim problems in day care centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health. Paper presentado en el *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New Orleans.
- Alsaker, F. D. (2006). Mobbing in Kindergarten und Schule und wie Erwachsene damit umgehen können. *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde*, 4, 7-10.
- Alsaker, F.D., y Brunner, A. (1999). Switzerland. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The nature o school bullying*, London: Routlegde.
- Alsaker, F. D., y Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. In W. Craig, y D. Pepler (Eds.), *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying*. PREVNet Series, Volume I (pp. 230-252). PREVNet: Kingston, Canada.
- Alsaker F.D. y Valkanover S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In: Juvonen J, Graham S eds. *Peer Harassment in School*. New York, NY: Guilford Press, 175-195.
- Alsaker, F. D., y Vilén, U. L. (2010). El bullying en la edad preescolar. In Ortega, R. (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González- Castro, P., Núñez, J. C., y González- Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L. y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar- Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 59-83.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Graña, J. L. (2000). Estudio de las atribuciones como moduladores cognitivos de la agresividad, ira y hostilidad en jóvenes y adolescentes. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 1 (0), 9-22.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14 (2), 476-482.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14 (2), 37-49.
- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Arora, C. M. J. y Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*, 4, 110-120.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A., y Vinokur, A. (2002). School climate, observed risk behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29 (6), 716-736.

- Austin, S. y Joshep, S. (1996). Assessment of bully / victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Phychology*, 66 (4), 447-456.
- Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid.
- Avilés, J.M. (2002a). *La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, Facultad de Psicología.
- Avilés, J.M, (2002b). PRECONCIMEI. *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Aviles, J.M. y Elices, J. A. (2003). *Sociobull. Procedimeitno sociométrico de evaluación de bullying*. Documento no publicado.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Bagley C. y Pritchard C. (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: an experimental study of school social work with costbenefit analyses. *Child Fam Soc Work.*, 3, 219-226.

- Baldry A.C, Farrington D.P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in school. *Aggress Behav*, 30, 1-15.
- Bandura, A., y Walker, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Ronald Press.
- Bauman, S. y Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: comparing pre-service teachers in United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4), 428-442.
- Bauman, S. y Del Rio, A. (2006). Preservice Teacher's Responses to Bullying: Comparing Physical, Verbal and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 219-231.
- Behre, W.J., Astor, R.A. y Meyer, H.A. (2001). Elementary and Middle-school teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 131-153.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 81-93.
- Benítez, J.L., Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una puesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 27-40.

- Benítez, J.L., Berbén, A.B.G. y Fernández, M. (2006). Análisis de la percepción y conocimientos del profesorado sobre el bullying para mejorar su competencia. En J. L. Benítez, A. B. G. Berbén, F. Justicia y J. de la Fuente, *La universidad ante el reto del espacio europeo de educación superior: investigaciones recientes* (pp: 209-229). Madrid: EOS.
- Benítez, J.L., Berbén, A.B.G. y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de futuros docentes. *Revista de investigación educativa*, 24 (2), 329-352.
- Benítez, J.L., Fernández, M^a y Berbén, A. G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 26, 71-84.
- Benítez, J.L., García, A.B. y Fernández, M. (2007). Conocimiento, percepciones y actitudes hacia el maltrato entre iguales entre el profesorado en activo y los docentes en formación. *Psicología Educativa*, 13 (2), 151-167.
- Bentley, K. M. y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11 (2), 153-165.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social, psychological analysis*. New york: McGraw-Hill.
- Bernstein J.Y. y Watson M.W. (1997). Children who are targets of bullying: a victim pattern. *Journal of interpersonal violence*, 12:493-498.
- Bisquerra, R. y Martínez, M. (1998) *El clima escolar als centres d'ensenyament secundaria Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Informes d'avaluació 1.
- Bisquerra, R., Soldevilla, A., Ribes, R., Fililla, G. y Aguyó, M.J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en Educación Infantil. *Cultura y Educación I*, 17 (1), 5-18.

- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Osterman, K. (1992). *The Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blaya, C. (2005). Ponencia presentada en el IX Encuentro internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela. *Organizado por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia*. Valencia.
- Borworth, K. y Espelage, K., Dubai, T., Dahlberg, L.L. y Daytner, G. (1996). Using multimedia to teach conflict-resolution skills to young adolescents. *American Journal of preventive medicine*, 12, 65-74.
- Boulton, M. J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton MJ y Flemington I. (1996). The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitudes towards bullying. *Sch Psychol Int*, 17, 331-345.
- Boxer, P., Musher-Eizenman, D. Dubow, E.F., Danner, S. y Heretick, A.D. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: Applying a cognitive-ecological framework. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 331-344.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Bruck, M., y Ceci, S.J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 452-459.
- Byrne, B. (1994). *Bullying: A Community Approach*. Dublin: The Columbia Press.
- Cabezas, H. y Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Educación*, 31, 135-144.
- Campo, A., Fernández, A. y Grisañela, J. (2004). *La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: Gobierno Vasco-ISEI-IVEI.
- Campbell, A., Muncer, S., y Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as explanation of gender differences: A preliminary study. *Aggressive Behavior*, 18 (2), 95-108.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). La evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7 (1), 19-36.
- Carney, A.G., y Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Carra, C. y Sicot, F. (1996). *Pour un diagnostic local de la violence à l'école- Enquête de victimation dans les collèges du Departament du Doubs*. Université de Franche-Comté : Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie.

- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 863-882.
- Carson, J., y Parke, R. D. (1996). Reciprocity of parent-child negative affect and children's social competence. *Child Development*, 67, 2217-2226.
- Caruana, A., (Coord.) (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Caruana, A., (Coord.) (2007). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 1º ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Caruana, A. (Coord.) (2010a). Evaluación del maltrato entre iguales en alumnado de Educación Infantil y primer Ciclo de Educación primaria. En Gázquez, J.J. y Pérez, M.C. *Investigación en Convivencia Escolar: Variables relacionadas* (pp.31-38). Editorial GEU.
- Caruana, A. (Coord.) (2010b). *Aplicaciones educativas a la psicología positiva*. Valencia: Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana.
- Caruana, A. (Coord.) (2011a). El maltrato entre iguales en alumnado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria: Percepción del profesorado y Familiares. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Caruana, A. (Coord.) (2011b). Aplicaciones educativas a la psicología positiva. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Caurcel, M. J. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Causey, D. y Dubow, E. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary School children. *Journal of Clinical child Psychology*, 21, 47-59.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Cerezo, F. (2000). *El test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1).
- Cerezo, F. (2006a) Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 106-114.
- Cerezo, F. (2006b). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en el bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 22-34.

- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Cerezo, F. y Bernal, R. (2010). Percepción de los planes de convivencia escolar en los centros de educación primaria y secundaria de la Región de Murcia. Diferencias entre padres, alumnos y educadores. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 24 (2), 131-135.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2004). *Bullying y estatus social en el grupo aula en una muestra de escolares*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Almería.
- Charlot, B. y Emin, J.C. Eds. (1997). *La violence a l'école: état des savoirs*. Paris : A.Colin.
- Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (Eds.). (1995a). *Developmental psychopathology. Vol. 1: Theory and methods*. New York: Wiley.
- Cicchetti, D. y Cohen, D. J. (Eds.). (1995b). *Developmental psychopathology. Vol. 2: Risk, disorder and adaptation*. New York: Wiley.
- Cillessen, A.H.N. y Bukowski, W.M. (2001). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. En A.H.N. Cillessen y W.M. Bukowski (eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

- Colell, J. Y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, 9-14.
- Comité for Children (2002). *Second step: a violence prevention curriculum. Preschool/ Kindergarten*. Seattle, WA: Comité for Children.
- Consejería de Educación de Cantabria (2006): *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cooper, J., Goodfellow, H., Muhleheim, E., Paske, K. y Pearson, L. (2003). *PALS Social Skills Program: Playing and Learning to Socialise*. Resource Book. Inscript Publishing.
- Corredor, G.A., García, T., Fernández, M. y Justicia, A. (2011). Programas de intervención temprana en competencia social. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). Tackling bullying through the curriculum. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives* (Londres: Routledge.
- Cowie H., Smith PK, Boulton M, Laver R. (1994). *Cooperation in the Multi-Ethnic Classroom*. London, England: David Fulton.
- Cowie H. y Wallace, H. (1998). *Peer support: A Teachers Manual*. London: Price's Trust.

- Craig W.M. y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In: Currie C, Roberts C, Morgan A, Smith R, Settertobulte W, Samdal O, Rasmussen V Barnekow, editors. *Young People's Health in Context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 4, WHO Regional Office for Europe; Copenhagen.
- Craig, W., Hemderson, K. y Murphy, J.G. (2000). Prospective teacher's attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. y Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, 22-36.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N.R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychology Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H.(1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Development Psychology*, 35, 367-385.
- Decreto 246/1991, de 23 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes de niveles no universitarios de la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 3 de enero de 1992.
- Defensor del Pueblo – UNICEF. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta (col.). Madrid: Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>

- Defensor del Pueblo - UNICEF. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. I. Cuevas, M. J. de Dios, M. A. Espinosa, E. Martín, A. Marchesi y E. Ochaita (col.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2006). *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Del Barrio, M. V., Moreno-Rosset, C., y López- Martínez, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: Su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12 (1), 33-50.
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 63-78.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., Van der Meulen, K. y Granizo, L.(2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?. *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 7, 75-100
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.

- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Denham, S.A. y Burton, R. (1996). A socio-emotional intervention for at risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 225-245.
- Departamento de Interior y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2001). *Juventud i Seguretat a Catalunya*. Curso 2000-2001.
- Departamento de Interior y el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2006). *Encuesta de convivencia escolar y seguridad en Cataluña*. Curso 2005-2006.
- DeRosier, M.E. (2004). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *J Clin Child Adolesc Psychol.*, 33, 196-201.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC.
- Díaz Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: la prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10 (2), 81-100.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar. Claves para prevenir la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Violencia en la escuela i. Porqué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J. (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Unidad de psicología preventiva de la UCM.
- Díaz-Aguado, M. J. y Royo, P. (1995). Educar para la tolerancia. Programa para fomentar en desarrollo de la tolerancia a la diversidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 248-259.
- Diccionario esencial de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 2008.
- Dodge, K.A. (1984). Review of social cognition and social development. In Higgins, D.N. Ruble, y Hartup, W.W. (Eds.), *Child Development Abstracts and Bibliography*.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.). *Minnesota symposium in child psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' group: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A. y Crick, N. R. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 53, 1146-1158.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O.H. Y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C. y Cortes, R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.

- DP-CAPV. Ararteko. (2006) Convivencia y conflictos en los centros educativos. *Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Dubow, E.F. (1988), Aggressive behavior and peer social status of elementary school children. *Aggressive Behavior*, 14, 313-324.
- Duque, L.F., Orduz, J.F., Sandoval, J.J., Caicedo, B.E. y Kleven, J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 21 (1), 21-29.
- Durán, A. (2003) *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Elliott, M. (1991). "Bully courts". En M. Elliot (Ed.): *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Harlow: Longman.
- Elliott, M., Faupel A. (1997). Children's solutions to bullying incidents. *Educ Psychol Pract.*, 13, 21-28.
- Elzo, J. et al. (Ed.) (2003). *Drogas y Escuela VI*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Trabajo Social.
- Englert D. (1999). *Investigating the Effectiveness of Violence Intervention in a Primary Education Setting: A Comparison of Programs* [dissertation]. University: University of Mississippi; 1999.
- E. Martín, J. F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- E. Martín, V. Rodríguez y A. Marchesi. 2003. *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: FUHEM

- Escámez, J., García, R., Sales, M. A., Moliner, M. O., Pérez, C., Bellever, M. C., Llopis, A., Candela, I., y Eescorihuela, J. (1999). *Cuestionarios sobre los conflictos en la aulas de ESO*. Valencia: Nau Llibres.
- Espelage, D. y Sweater, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31 (4), 433-450.
- Fabre-Cornali, D., Emin, J.C. y Pain, J. (1999) France. In Smith P.K., Marita Y., Junker-Tas, J., Catalano, R. and Slee, P. *The Nature of School Bullying: A cross-cultural perspective*. Routledge, N.Y.
- Farrington, D. (1993). Understanding and Preventing Bullying. En M. Tonry (ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, vol. 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fast J, Fanelli F, Salen L. (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Child Sch.*, 25, 161-171.
- Fernández, M^a., Berbén, A.B. y Benítez, J.L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2).

- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Fernández-Baena, F.J., Trianes, V., Morena-Fernández, M., Escobar-Espejo, M., Infante-Cañete, L. y Banca-Mena, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27, 102-108.
- Flores, R. (2007). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Floyd, N.M. (1985). Pick on somebody your own size. Controlling victimization. *The Pointer*, 29 (2), 9-17.
- Floyd, N.M. (1989). *Characteristics of bullies and victims in adolescent aggression*. U.M.I. Dissertation Information Service, Michigan.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, R. y Costabile, A. (1999) Italy. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 174-187). London: Routledge.
- Freitag, M. y Hurrelman, K. (1993). Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jungen-Phänomen. *Neue Deutsche Schule*, 8, 24-25.
- Funk, W. (1995). Gewaltbilligung, gewaltbereitschaft und gewalttätige Handlungen Nürnberger Schüler. En Gewalt an Schulen: Nürnberger Schüler Studie, 1994, 29-76. Regensburg: S. Roderer.

- Furlong, M.M.J., Morrinson, G.M., Cornell, D.G. y Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: Moving beyond the social problem. *Journal of School Violence*, 3 (2-3), 5-12.
- Galen, B.R. y Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33 (4), 589-600.
- Gallardo-Pujol, D., Kramp, U., García-Forero, C., Pérez-Ramírez, M., y Andrés-Pueyo, A. (2006). Assessing aggressiveness quickly and efficiently: The Spanish adaptation of Aggression Questionnaire-Refined version. *European Psychiatry*, 21 (7), 487-494.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004a). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2004b). *Un análisis de la violencia entre iguales, bullying durante la adolescencia en la escuela*. Trabajo de investigación no publicado. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psichotema*, 21 (1), 83-89.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, M. y Vaca, E. (2006). *CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: TEA.
- García, R. y Martínez, R. (coords.) (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO (un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana)*. Valencia: Federació d'Ensenyament de CC.OO. y L'Ullal Edicions.
- García-Orza, J. (1995). Violencia Interpersonal en la escuela: el fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- Gardner, R. (2003). *Estadística para Psicología usando SPSS para Windows*. Pearson Educación.
- Garrido, V. (2000). *El psicópata*. Alzira: Algar.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez-Moreno, P. J. (2005). Assesment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria y Hungary: Global Phychosometric data. *International Journal of Phychology and Phychological Therapy*, 5, 101-112.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Cangas, A. J. y Yuste, N. (2007). *Situación actual y características de la violencia escolar*. Almería: Grupo Editorial Universitario.

- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C, Lucas, F. y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, Vol.39, nº1, 51-58.
- Geller, S. (1993). *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*. Samhsa model programs.
- Gernta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.
- Giancola, S. P. y Bear, G. G. (2003). Face fidelity: Perspectives from a local evaluation of the Safe Schools/Healthy Students Initiative. *Psychology in the Schools*, 40, 515-529.
- Gilmartín, B.G. Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-489.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- González, J. y García-Bacete, F.J. (2010). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gómez Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. y Sanagustín, M. V. (2005). *Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la comunidad aragonesa*. Estudio preliminar.
- Gómez-Bahillo, C. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflictos escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Górriz, A.B. (2009). Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad. Tesis doctoral. Universidad Jaume I de Castellón.

- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Greve, W. y Wilmers, N. (2003). Schulgewalt und Selbstwertempfinden: Zum moderierenden Einfluss von Bewältigungsressourcen bei Tätern und Opfern. In: *Psych. in Erz. u. Unterr.*, 50, 353-368.
- Gribbon, L. y Vilaplana, T. (2001). *Arizona Prevention Resource Center Fact Sheet on Bullying*. Phoenix, AZ: Arizona Prevention Resource Center.
- Griffin, R. y Gross A. (2004). Vhildhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.
- Griffin, R., y Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for researchs. *Aggressive and violent behaviour*. Vol. 9, 379-400.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gutiérrez, J. M. (2007). *La violencia escolar en Castilla y León. Un análisis sociológico*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Hanewinkel, R. y Knaak, R. (1997) Mobbing: Eine Fragebonstudie zum Ausmass von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11, 403-422.
- Harris, S. y Petrie, G.F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hazler, R., Millar, D.L., Carney, V. y Green, S. (2001). Adult recognition of bullying situations. *Educational Research*, 43 (2), 133-146.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid. *Liberal Debalt*, 2.

- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002) Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, Supl., 50-62.
- Hoover, J. H., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13 (1), 5-16.
- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2011). Informe de la situación del menor en la Comunidad Valenciana. Serie 18 documentos: Centro Reina Sofía.
- Izard, C. (2001). *The emotion course: helping children understand and manage their feelings. Teachers manual*. Newark D.E.: University of Delaware.
- Jiménez, A. (2007) Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 19-24). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, H., Rosales, M., Serio, A., Hernández, A. y Conde, E. (2007) Incidencia del Bullying en Canarias. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 29-34) Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1990). Using Cooperative Learning In Math. En N. Davidson (Ed). *Cooperative Learning In Mathematics: A Handbook For Teachers*, New York: Addison- Wesley (219-250)
- Junger, M. (1990) Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74, 65-72.
- Justicia, F., Arco, J.L. y Benítez, J.L. (2003). El fenómeno de la violencia escolar: qué es y cómo intervenir. En Herrera, L., Lorenzo, O., Mesa, M. y Alemany, I. (coords). *Intervención Psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Justicia, F., Benítez, J.L., Fernández Cabezas, M., Fernández de Haro, E. y Pichardo Martínez, M.C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicología*, 32, 37-47.
- Kaiser-Ulrey C. (2003). *Bullying in Middle School: A Study of B.E.S.T.—Bullying Eliminated From Schools Together—An Anti-Bullying Program for Seventh Grade Students*. Tallahassee: Florida State University College of Education.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., y Rimpela, R. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Karatzias, A., Power, K. G., y Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in secondary schools: Same or separate entities?. *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Kaschanipur, S. (1995). *Bullying. Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie*. Friedrich-Alexander-Universität.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S., Chandler, K., Chapman, C., Rand, M. y Ringel, C. (1998) *Indicators of school crime and safety, 1988*. (NCES 98-251/NCJ-172215) Washington, D.C.: Departaments of Education and Justice.
- King, K.A., Vidourek, R.A., Davis B. y McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *J Sch Health*, 72, 294-299.
- Klicpera, C. y Gasteiger- Klicpera, B. G. (1996) Die Situation von “Tätern” und “Opferm” aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2-9.

- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Kornblit, A.L. y Adaszko, D. (2007). *Encuesta realizada por el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA)*.
- Kristensen, S. M. y Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Henttonen, I. (1999) Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child Abuse y Neglect*, 23, 1.253-1.262.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K, Berts, K., y King, E (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lamar, S., Dadds, M. y Shochet, I. (2006). Success and challenges in preventing conduct problems in Australian preschool-aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change*, 23 (2), 121-137.
- Lancelotta, G. y Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *American Psychological Association*, 81 (1), 86-90.
- Larson, J., Smith, D.C., y Furlong, M.J. (2002). Best practices in school violence prevention. In A. Thomas (Ed.), *Best practices in school psychology IV (1081-1097)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Lawlor, M. y MacIntyre, D. (1991). *The stay safe programme*. Dublin, C.A.P.P.

- Lawrence, C. y Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: the influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.
- León, O. G. y Montero, I. (2007). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lind, J. y Maxwell, G. (1996). *Children's experience of violence at school*. Wellington: Office of the Commissioner for Children.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343- 369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Lodeiro, D. (2001). La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- López, L. (2003). *La violencia escolar en los centros educativos del nivel medio superior. Análisis y proyección hacia los docentes*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

- López, A. (2006) Informe de una encuesta realizada por Aldeas Infantiles SOS, presentado en la clausura del Seminario “*Hijos de una sociedad compleja. La adolescencia eterna*”. Cursos de Verano 2006 del Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 77-99.
- Lösel, F., Averbeck, M. y Bliesener, T, (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 11, 327-349.
- Lowenstein, L. F. (1978a). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the Psychological Society*, 31, 316-318.
- Lucena, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E.M. y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones de Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, C. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 1, 79-95.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: FUHEM/IDEA.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: FUHEM/IDEA.

- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- Mellor, A. (1990). Spotlights 23. *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: SCRE.
- Melton, G.B., Limber, S.P. y Cunningham, P. (1998). *Violence Among Rural Youth*. Washington DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behaviour*, 29, 1-14.
- Metzler, C., Biglan, A., Rusby, J. y Sprague, J. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Educ. Treat. Child.*, 24, 448-479.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22, 115-133.
- Meyer, N. y Lesch, E. (2000). An analysis of the limitations of a behavioral programme for bullying boys from a subeconomic environment. *S Afr J Child Adolesc Ment Health.*, 12, 59-69.
- Mitchell, J., Palmer, S., Booth, M. y Powell, D. G. (2000). A randomised trial of an intervention to develop health promoting schools in Australia: the south western Sydney study. *Aust N Z J Public Health.*, 24, 242-246.
- Monbuso (1994). *Seito Shidojo no shomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie*. [The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education]. Tokyo: Ministry of Education.

- Monclús, A.; Oliva, J.; Sánchez, P.; Gonzalo, V. y Barrigüete, M. (2004) *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Monjas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- Monjas, M.I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Monjas, M.I. (2009). Acoso entre iguales. El maltrato que sufren, ejercen y observan los menores entre ellos. En Castanyer, O. (Coord.). *La víctima no es culpable*. Bilbao: DDB.
- Monks, C., Ortega, R, y Torrado, E. (2003). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C. P., Smith, P. K., y Swettenham, J. (2005). The Psychological Correlates of Peer Victimization in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachment Profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Mooij, T. (1992). *Pesten in het Onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Mooij, T. (1994). *Leerlinggeweld in het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Mora-Merchán, J. A. (1997). *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Sevilla.

- Mora-Merchán, J. A. (2001). El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 251-254.
- Mora-Merchán, J.A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying?. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.
- Mora-Mechán, J., Ortega, R., Justicia, F y Benítez, J.L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use the victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12.
- Morales-Vives, F., Codorniu-Raga, M. J., y Vigil-Colet, A. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. *Psicothema*, 17 (1), 96-100.
- Morán, C. (2006). Intervención cognitivo-conductual en el acoso escolar: un caso clínico de bullying. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka: Department of Sociology, Osaka City University.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. y Taki, M. (1999) Japan. En P.K. Smith, y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 309-323) London: Routledge.
- Morrison, G.M., Furlong, M.J. y Smith, G. (1994). Factors associated with experience of school violence among general education, leadership, class and special day class pupils. En *Education and treatment of children*, 17, 356-369.

- Müllli, C. (1992). *Physical violence in high school*. Rorschach: Lehrerseminar.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., June, W., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2.094-2.100.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Daluja, G. y Ruan, W. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Navarro, I.; Musitu, G. y Herrero, J. (2007). *Familia y problemas*. Madrid: editorial Síntesis.
- Nicolades, S., Toda, Y. y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis', *Developmental Psychology*, 16, 644-60.
- Olweus, D. (1983) Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En Magnusson, D. y Allen V. (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365) Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: LEA.

- Olweus, D. (1993a). Victimization by peers: antecedent and longterm outcomes. En K. H. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.): *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells. Trad. esp.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.
- Olweus D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J Child Psychol Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano D. y Slee, P. (Eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3ª ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Oñederra, J.A., Martínez, P. y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, bullying en Euskadi. Educación Secundaria*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco;
- O'Moore, A. M. (1989) Bullying in Britain and Ireland: An overview. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 3-21) London: David Fulton Publishers.

- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- O'Moore, A.M., Kirkham, C. and Smith, M. (1997). "Bullying in Irish School: A Nation-wide Study". *Irish Journal of Psychology*, 18 (2): 141-69.
- OMS (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Organización Panamericana de Salud.
- Orte, C. (2003). Los problemas de la convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2).
- Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. y March, M. X. (1999). *Resultados de la investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

- Ortega, R. (2008). Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención. Ministerio de educación, política social y deporte.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, F., Justicia, F. y Rueda, E. (2002) La violencia entre escolares dentro y fuera del centro escolar en la ciudad de Jaén. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17 (3), 453-458.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J.A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Ortega, R., Romera, E., Mérida, R., y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32 (3), 405-420.

- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R. y Genebat, R. (2005) Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 787-804.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A.;Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10 (2), 245-264.
- Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Patterson, G. R., De Baryshe, B. D. y Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-355.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M., Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pepler, D. J., y Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on teen and violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry, y P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and teen*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga.
- Peralta, J., Sánchez, M.D., Trianes, M.V., y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde y Doenças*, 4 (1), 83-96.

- Pereira, B., Mendoca, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). Facts and figures o the firts survey on bullying in portuguese schools. En *European conference on educational research*. Sevilla.
- Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnus a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- Perren, S., y Alsaker, F.D. (2006). Social behaviour and peer relationship of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 45-57.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D. G., Perry, L. C. y Willard, J.C. (1990). Peers'perceptiyons o the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Perske, R. (1988). *Circle of friends*. London: Abingdon Press.
- Petterman, F. y Natze, H. (2008). Preliminar results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29 (5), 606-626.
- Pikas, A. (1989) The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying: An International Perspective* (pp. 91-105). London: David Fulton Publishers.
- Piñero Ruíz, E. (2010). Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de ecuación secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006a). *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Instituto de innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006b). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Editorial: IIEDDI.
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008) Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de Secundaria. ICEV. *Revista d'estudis de la violencia*, 4.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32 (2), 159-171.
- Rahey L, Criag W. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Can J Counseling*, 36, 281-296.
- Ramírez, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo- clase. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Rey, R., Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. CIE-FUHEM e IDEA FUHEM.
- Rican, P., Ondrova, K. y Svatos, J. (1996). The effect of a short, intensive intervention upon bullying in four classes in a Czech town. *Ann N Y Acad Sci.*, 774, 399- 400.

- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. y Cowan, R. (2005). Children's understanding of Mental States as causes of emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.
- Rigby, K. (1997) Attitudes and beliefs of Australian schoolchildren regarding bullying in schools. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. (2002). New perspectives on bullying. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (1991) Bullying among Australians school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615-627.
- Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for Help. The No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lame Duck Publishing.
- Rodríguez, J. M. (2005). *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, X. (2005). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC).
- Roland, E. (1989) Bullying: the Scandinavian research tradition. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Trentham Books.
- Roland E. (2000). Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behaviour*, 26, 135-143.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (1998). Interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed. In chief) y N. Eisenberg, (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, Emotional and Personality Development* (5th ed., pp. 619- 700). New York: John Wiley and Sons.

- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N.A., y Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K. H., Nelson, L. J., Hastings, P., y Asendorpf, J. (1999). Transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 937-957.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. y Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Informe inédito del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Sector Rioja Baja-Logroño Este.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescent self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38 (4), 305-312.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2009). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa). In B. Doll, W. Pfohl y J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science*. New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M. J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.

- Sánchez-Lacasa, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria, relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez, V., Miralles, M.J. y Caruana, A. (2007). Prevención de la Violencia en Educación Secundaria Obligatoria a través de dos programas de educación emocional. En *II Congreso de Innovación en Orientación para la Universidad*.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 353-370.
- Sánchez, E., Robertson, T., Lewis, C., Rosenbluth, B., Bohman, T. y Casey, D. (2001). Preventing bullying and sexual harassment in elementary schools: the Expect Respect model. In: Geffner, R., Loring, M. y Young, C. *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions*. Vol 2. New York, NY: Haworth Maltreatment y Trauma Press.
- Sandroglio, B., Martínez, J., Martín, M. J., López, J., Martín, A., San José, M. C. y Martín, J. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, 6-15.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2005). Informe de resultados del estudio sobre el acoso escolar entre compañeros en la ESO. Presentado en el *IX Encuentro internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Organizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia.
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia?. *Diario de campo, suplemento*, 40, 11-30.

- Sato, K., Ito, I., Morita, S. y Akaboshi, K. (1987). Neuroses and psychosomatic syndromes of the bullied children. *Japanese Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 28 (2), 110-115.
- Schwind, H.D., Roitsch, K., Ahlborn, W. y Gielen, G. (1995). *Gewalt in der schule. Am beispiel vol Bochum*. Mainz: Weisser Ring.
- Shure, M.B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and care*, 96, 49-64.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2006). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Valencia: Publicaciones del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Slee, P. T. (1995) Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12 (3), 320-327.
- Slee, P. T. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully / victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.

- Smith, P. K. (1989). The Silent Night mare: Bullying and Victimization in School Peer Groups. Comunicación presentada en el *Congreso Anual de la British Psychological Society*. London.
- Smith, P. K. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. En J. Sanmartín (Coord.). *Violencia y escuela*. (59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, E. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, D. L. y Smith, B. J. (2006). Perceptions of bullying: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal*. The University of North Carolina Press.
- Smith, P.K., y Sharp, S. (1994). *Talking Bullying in your school*. London: Routledge.
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P. K., y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully / Victim Questionnaire. *Aggressive Behaviour*, 29, 239-269.
- Steinberg, L., y Morris, A. S. (2001). Adolescent development. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, y C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stevens, V. y Van Oost, P. (1994). Pesten op school: een eerste deelonderzoek naar het optreden van pesten en gepest worden bij kinderen tussen 10 en 14 jaar. *Tijdschrift voor klinische Psychologie*, 3, 239-259.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *Br J Educ Psychol*, 70, 195-210.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sutton, J. Y Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Teglasi, H. y Rothman, L. (2001). STORIES: a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *J Sch Psychol.*, 39, 71-94.
- Tierney, T. y Dowd, R. (2000). The use of social skills groups to support girls with emotional difficulties in secondary schools. *Support Learning*, 15, 82-85.
- Tillman, K.J., Holtappels, H.G., Meier, U. y Popp, U. (1996). *Erste forschungsergebnisse einer repräsentativerhebung im land Hessen über gewalt and schulen*. Bielefeld: Universidad de Bielefeld.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31 (1), 13-23.
- Toldos-Romero, M.P. (2002). Adolescencia, violencia y género. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., Estévez-López, E., Musitu, G. y García-Fernández, J.M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39 (1), 37-50.

- Torres-Cantú, T. G. (2011). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2004). *Contextos de la violencia juvenil en España*. Ponencia presentada en la VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia: Violencia y Juventud. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia, España.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C., Gies, M.L., Evans, R. y Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: a controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *Am J Psychiatry*, 158, 808-810.
- Underwood, M., Beron K., Gentsch, J., Galperin, M. y Risser, S. (2008). Family correlates of children's social and physical aggression with peers: Negative interparental conflict strategies and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (6), 549-562.
- Van der Meulen, K. (Coord.) (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la aceptación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, (1), 49-62.
- Vandermissen, V. y Thys, L. (1993) Onderzoek naar de schoolbeleving in Vlaanderen. Omgang met medeleerlingen. *Caleidoscoop*, 4, 4-9.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672-682.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Península. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 35-52) London: David Fulton Publishers.
- Vreeman, R.C. y Aaron, E. C. (2007). A systematic review of school- based interventions to prevent bullying. *Arch. Pediatr. Adolec. Med*, 161, 78-88.
- Walker, H.M., Kavanaugh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H.H. y Feil, E. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6 (2), 66-80.
- Warden, D., Moran, E., Gillies, J., Mayes, G. y Macleod, L. (1997). An evaluation of a children's safety training programme. *Educ Psychol*, 17, 433-449.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wiggins, J.S., y Winder, C.L. (1961). The Peer Nomination Inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. *Psychological Reports*, 9, 643-677.

- Wolke, D., Woods, S., Schulz, H., y Stanford, K. (2001). Bullying and victimisation of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673–696.
- Woods, S. y Wolke, D. (2003). Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behaviour in Primary Schools? *Educational Psychology*, 23 (4), 381-401.
- Yates, C. y Smith, P. K. (1989) Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22-34). London: David Fulton Publishers.
- Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27 (1), 37-45.
- Yoon, J. y Kerber, K. (2003). Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zabalza, M.A. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias de la Educación-Consello Escolar de Galicia.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ziegler, S. y Rosenstein-Maner, M. (1991) Bullying at school: Toronto in an International context. Toronto: Toronto Board of Education, *Research Services*, 196.

ANEXOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 1

Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

CENTRO:			
EDAD:	SOY: Chico () Chica ()	Curso:	

SITUACIONES PRESENCIADAS He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Insultarle en clase				
Insultarle en el recreo				
Pegarle en clase				
Pegarle en el recreo				
Empujarle o fastidiarle en las filas				
Molestarle o no dejarle hacer el trabajo				
Quitarle o esconderle las cosas				
Estropearle los trabajos				

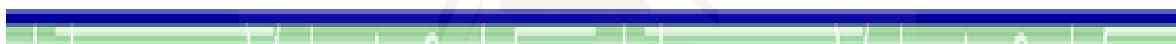
SITUACIONES VIVIDAS He sufrido situaciones que han llegado a molestarme como	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Me insultan en clase				
Me insultan en el recreo				
Me pegan en clase				
Me pegan en el recreo				
Me empujan o fastidian en las filas				
Me molestan o no me dejan hacer el trabajo				
Me quitan o esconden las cosas				
Me estropean los trabajos				
Me dejan jugar los compañeros con ellos				
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo				
Tengo que jugar solo en el recreo				
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen.				

SITUACIONES REALIZADAS He llevado a cabo situaciones que han llegado a molestar a algún compañero/a como	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He insultado en clase				
He insultado en el recreo				
He pegado en clase				
He pegado en el recreo				
He empujado o fastidiado en las filas				
He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero				
He quitado o escondido las cosas a algún compañero				
He estropeado el trabajo a algún compañero				
He dejado de jugar con algún compañero				
Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio				

COMPORTAMIENTO ANTE SITUACIONES Cuando he tenido o he visto que alguien puede tener un problema con algún compañero/a, he optado por	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?				
Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?				
Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?				

Anexo 2

Adaptaciones al “Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar en Infantil y Primaria” (CEVEIP)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ADAPTACIONES AL CEVEIP

Ítems originales del Cuestionario del Informe del Defensor del Pueblo (1999-2006)	Ítems originales del Cuestionario CEVEO (2004)	Ítems reformulados, disgregados, unificados, o matizados de los ítems originales
P.1.3. Insultarle	47. Insultarle	1. Insultarle en mi clase 2. Insultarle en el recreo
P.1.9. Pegarle	53. Pegarle	3. Pegarle en clase 4. Pegarle en el recreo
P.1.6. Esconderle cosas P.1.8. Robarle cosas	50. Esconderle cosas 52. Robarle cosas	7. Quitarle o esconderle cosas
P.1.7. Romperle cosas	51. Romperle cosas	8. Estropearle los trabajos
P.10. 3. Me insultan	17. Me insultan	9. Me insultan en clase 10. Me insultan en el recreo
P.10. 9. Me pegan	23. Me pegan	11. Me pegan en clase 12. Me pegan en el recreo
P.10.6. Me esconden cosas P.10.8. Me roban cosas	20. Me esconden cosas 22. Me roban cosas	15. Me quitan o esconden las cosas
P.10.7. Me rompen cosas	21. Me rompen cosas	16. Me estropean los trabajos
P.10.2. No me dejan participar	16. Mis compañeros me impiden participar	19. Tengo que jugar solo en el recreo
P.10.12. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	25. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	20. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen
	15. Mis compañeros me rechazan	18. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo
P.17.3. Le insulto	32. Insultándole	21. He insultado en clase 22. He insultado en el recreo
P.17.9. Le pego	38. Pegándole	23. He pegado en clase 24. He pegado en el recreo
P.17.6. Le escondo cosas P.17. 8. Le robo cosas	35. Escondiéndole las cosas 37. Robándole las cosas	27. He quitado o escondido las cosas de algún compañero
P.17.7. Le rompo cosas	36. Rompiéndole las cosas	28. He estropeado el trabajo a algún compañero
P.17.12. Le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	40. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas,...)	30. Si quiero conseguir algo de algún compañero le pido algo a cambio.

Ítems originales eliminados	
Ítems originales del Cuestionario del Informe del Defensor del Pueblo (1999-2006)	Ítems originales del Cuestionario CEVEO (2004)
P.1.1. Ignorarle (pasar de él o hacer el vacío)	44. Rechazarle 45. Ignorarle
P.1.2. No dejarle participar	46. Impedirle participar
P.1.4. Poner motes que le ofenden o ridiculizan	48. Poner motes que ofenden o ridiculizan
P.1.5. Hablar mal de él/ella	49. Hablar mal de él/ella
P.1.10. Amenazarle sólo para meterle miedo	54. Amenazarle para meterle miedo
P.1.11. Acosarle sexualmente	56. Intimidarle con frases o insultos de carácter sexual 57. Obligarle con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar
P.1.12. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle las zapatillas, etc)	55. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, etc)
P.1.13. Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)	58. Amenazarle con armas (palos, navajas, etc.)
P.10.1. Me ignoran (pasan de mí o me hacen el vacío)	14. Mis compañeros me ignoran
P.10.5. Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	18. Me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan
P.10.5. Hablan mal de mí	19. Hablan mal de mí
P.10.10. Me amenazan solo para meterme miedo	24. Me amenazan para meterme miedo
P.10.11. Me acosan sexualmente	26. Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual
P.10.13. Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	28. Me amenazan con armas (palos, navajas,...)
	27. Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar
P.17.1. Le ignoro (pasó de él o le hago el vacío)	29. Rechazándole 30. Ignorándole
P.17.2. No le dejo participar	31. Impidiéndole participar
P.17.4. Le pongo motes que le ofendan o ridiculicen	33. Poniendo motes que le ofenden o ridiculizan
P.17.5. Hablo mal de él/ella	34. Hablando mal de él/ella
P.17.10. Le amenazo solo para meterle miedo	39. Amenazándole para meterle miedo
P.17.11. Le acoso sexualmente	41. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual

	42. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar
P.17.13. Le amenazo con armas (palos, navajas, etc.)	43. Amenazándole con armas (palos, navajas,...)

Ítems nuevos añadidos	
5. Empujar o fastidiar en las filas	
6. Molestar o no dejarle hacer el trabajo	
13. Me empujan o fastidian en las filas	
14. Me molestan o no me dejan hacer el trabajo	
17. Me dejan jugar los compañeros con ellos	
25. He empujado o fastidiado en las filas	
26. He molestado o no he dejado trabajar a algún compañero	
29. He dejado de jugar con algún compañero	



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 3

**Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”,
versión Profesorado (ECEIP-P)**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cuestionario de Evaluación del Clima Escolar en alumnos/as de Infantil y Primaria, versión Profesorado (ECEIP-P)

Centro:

Curso en que imparte mayoritariamente su docencia:

Sexo: Hombre () Mujer ()

Edad:

Años de experiencia profesional:

El Centro está participando en un proyecto de investigación, con el fin de mejorar la convivencia en los Centros, con el fin de intervenir desde la prevención y que los/as alumnos/as adquieran las herramientas necesarias para resolver los conflictos de una forma dialogada y positiva, previniendo la aparición de fenómenos de violencia. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente este cuestionario.

Definición de Violencia entre compañeros

Se ha detectado que la violencia entre iguales en edades tempranas se manifiesta mediante agresión física, verbal y social directa (rechazo y exclusión cara a cara). Por ello, en estas edades podemos distinguir entre:

- Agresión abierta: mal físico o amenaza (pegar, insultar,...).
- Agresión relacional: exclusión social o rechazo del grupo de manera simple o directa (no dejar participar en juegos, ignorar...).

Que se den estas situaciones puede manifestar serias dificultades para el ajuste emocional del alumno/a, así como para el desarrollo de sus relaciones sociales, pudiendo acabar cronificándose en el tiempo. Por ello, su prevención y detección temprana se hace imprescindible.

Por ello, te pedimos que contestes sinceramente este cuestionario, tu opinión nos proporcionará una valiosa información para tratar mejor estas situaciones. Este cuestionario es anónimo. Garantizamos el más absoluto anonimato.

A continuación valora entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:

HOJAS DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO	1	2	3	4	5
1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.					
2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.					
3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.					
4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.					
5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.					
6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.					
7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el Centro.					
8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.					
9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias.					
10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.					
11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro.					
12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.					
13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea.					
14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.					

Gracias por su colaboración

Anexo 4

**Adaptaciones al Cuestionario “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”,
versión Profesorado (ECEIP-P)**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**ADAPTACIONES AL CUESTIONARIO ECEIP-P
VERSIÓN PROFESORADO**

Ítems originales del Cuestionario del Profesorado (PRECONCIMEI)	Ítems reformulados, disgregados, unificados, o matizados de los ítems originales
1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.	1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículum.
2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.	2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.
3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.	3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.
5. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.	4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.
6. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.	5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.
7. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.	6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.
8. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el Centro.	7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el Centro.
9. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.
10. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias.	9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el Centro hay que implicar a las familias.
13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea.	13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea.
14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.	14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.

Ítems originales eliminados del Cuestionario del Profesorado (PRECONCIMEI)
4. El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.
11. La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de relaciones interpersonales.
12. Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículum escolar.

Ítems originales tomados del Cuestionario de los familiares (PRECONCIMEI)
10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.
11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el Centro.
12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.

Anexo 5

**Cuestionario de “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”,
versión Familiares (ECEIP-F)**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN INFANTIL Y
PRIMARIA (ECEIP-F) VERSIÓN FAMILIARES**

Centro:

Parentesco:

Sexo: Hombre () Mujer ()

Edad:

El Centro está participando en un proyecto de investigación, con el fin de mejorar la convivencia en los Centros, con el fin de intervenir desde la prevención y que los/as alumnos/as adquieran las herramientas necesarias para resolver los conflictos de una forma dialogada y positiva, previniendo la aparición de fenómenos de violencia. Por ello, te pedimos que contestes sinceramente este cuestionario.

Violencia entre Compañeros en edades tempranas

Se ha detectado que la violencia entre compañeros en edades tempranas se manifiesta mediante agresión física, verbal y social directa (rechazo y exclusión cara a cara). Por ello, en estas edades podemos distinguir entre:

- Agresión abierta: mal físico o amenaza (pegar, insultar,...).
- Agresión relacional: exclusión social o rechazo del grupo de manera simple o directa (no dejar participar en juegos, ignorar...).

Que se den estas situaciones puede manifestar serias dificultades para el ajuste emocional del alumno/a, así como para el desarrollo de sus relaciones sociales, pudiendo acabar cronificándose en el tiempo. Por ello, su prevención y detección temprana se hace imprescindible.

Por ello, te pedimos que contestes sinceramente este cuestionario, tu opinión nos proporcionará una valiosa información para tratar mejor estas situaciones. Este cuestionario es anónimo. Garantizamos el más absoluto anonimato.

A continuación valora las siguientes frases, según tu opinión, entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).

HOJAS DE PREGUNTAS PARA LOS FAMILIARES	1	2	3	4	5
1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia.					
2. Tengo confianza con los/as profesores/as del Centro.					
3. El profesorado del Centro intenta atajar los problemas convivencia.					
4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.					
5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.					
6. Tengo confianza en mi hijo/a.					
7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.					
8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro Educativo.					
9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.					
10. Los programas televisivos que los/as niños/as ven favorecen que puedan haber problemas de violencia.					
11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.					
12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a.					
13. Estaría dispuesto/a a participar en el Centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as.					
14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.					

Gracias por su colaboración

Anexo 6

**Adaptaciones al cuestionario “Evaluación del Clima Escolar en Infantil y Primaria”,
versión Familiares (ECEIP-F)**

Universitat d’Alacant
Universidad de Alicante

**ADAPTACIONES AL CUESTIONARIO ECEIP-F
VERSIÓN FAMILIARES**

Ítems originales del Cuestionario de Familiares (PRECONCIMEI)	Ítems reformulados, disgregados, unificados, o matizados de los ítems originales
1. En el instituto en que cursa estudios mi hijo/a existe violencia e intimidación.	1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia.
2. Tengo confianza con los/as profesores/as del Instituto.	2. Tengo confianza con los/as profesores/as del Centro.
3. El profesorado del Centro intenta atajar los problemas de violencia e intimidación.	3. El profesorado del Centro intenta atajar los problemas convivencia.
4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.	4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del Centro.
5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver estos problemas.	5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.
6. Tengo confianza en mi hijo/a.	6. Tengo confianza en mi hijo/a.
9. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la familia.	7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.
10. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en el Centro Educativo.	8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro Educativo.
11. La causa de los problemas de violencia e intimidación reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.	9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.
10. Los programas televisivos que los/as chicos/as ven favorecen que puedan haber problemas de violencia e intimidación.	10. Los programas televisivos que los/as niños/as ven favorecen que puedan haber problemas de violencia.

11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que utilizar el daño físico (pegar) a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.	11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.
14. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el instituto al tutor/a de mi hijo/a.	12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a.
15. Estaría dispuesto/a a participar en el Instituto en algún programa que ataje los problemas de violencia e intimidación entre los chicos/as.	13. Estaría dispuesto/a a participar en el Centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as.
16. Los problemas de violencia e intimidación los considero tan importantes como los de rendimiento académico.	14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.
Ítems originales eliminados del Cuestionario de Familiares (PRECONCIMEI)	
7. Creo que mi hijo/a no podrá participar nunca en actos de violencia e intimidación.	
8. Si mi hijo/a tuviera algún problema de violencia o intimidación me lo contaría.	

Reunido el Tribunal que suscribe en el día de la fecha acordó otorgar, por a la Tesis
Tesis Doctoral de Don/Doña la calificación de .

Alicante, de de 2011.

El Secretario,

La Presidenta,



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

CEDIP

La presente Tesis de D. _____ ha sido
registrada con el nº _____ del registro de entrada correspondiente.

Alicante _____ de _____ de _____

El Encargado del Registro,



Universitat d'Alacant Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante
Departamento de Psicología de la Salud



Autora:
NATALIA ALBALADEJO BLÁZQUEZ
2011